II-37.361

IPC IDEI PEDAGOGICE CONTEMPORANE

ION T. RADU

EVALUAREA ÎN PROCESUL DIDACTIC



PED
R. 17

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

EDITURA DIDACTICĂ ŞI PEDAGOGICĂ, R.A. edp

BIBL. CENT. UNIV.
M. EMINESCU
PEDAGOGIE — PSIHOLOGIE
II - 37 - 361

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

II-37.361

Prof. univ. dr. **Ion T. Radu**

522 210

EVALUAREA ÎN PROCESUL DIDACTIC

Ediția a IV-a



IDEI PEDAGOGICE CONTEMPORANE

IPC



EDITURA DIDACTICĂ ŞI PEDAGOGICĂ, R.A.

BCU IAŞI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

2/361

Colecția „Idei Pedagogice Contemporane" este inițiată de prof. univ. dr. Constantin Floricel și coordonată de prof. univ. dr. Sorin Cristea.

Descrierea CIP a Bibliotecii Naționale a României
RADU, ION T.
Evaluarea în procesul didactic / Ion T. Radu. – Ed. a 4-a. – București: Editura Didactică și Pedagogică, 2008
Bibliogr.
ISBN 978-973-30-2354-8

371.26

© EDP 2008. Toate drepturile asupra acestei ediții sunt rezervate Editurii Didactice și Pedagogice R.A., București. Orice preluare, parțială sau integrală, a textului sau a materialului grafic din această lucrare se face numai cu acordul scris al editurii.

EDITURA DIDACTICĂ ȘI PEDAGOGICĂ, R.A.
Str. Spiru Haret nr. 12, sector 1, cod 010176, București
Tel.: 021.315 38 20
Tel./fax: 021.312 28 85
www.edituradp.ro
Librăria EDP: str. Gen. Berthelot nr. 28-30, sector 1

Director general: Dáné Károly András
Redactor-șef: Dan Dumitru
Redactor: Rodica Mihăilescu
Tehnoredactor: Sanda Preduț
Coperta: Elena Drăgulelei Dumitru

B.C.U. M. I
PEDAGOGIE – PSIHOLOGIE
acu 894558

Comenzile pentru această lucrare se primesc:
- prin poștă: pe adresa editurii, cu mențiunea **comandă carte**
- prin e-mail: comenzi@edituradp.ro
  marketing@edituradp.ro
  comercial@edituradp.ro
- prin tel./fax: 021.315 73 98; 021.313 34 70

Nr. de plan: 4917/2008. Format: 16/61 × 86

Tiparul executat la S. C. ALUTUS S.A., Miercurea Ciuc

BCU IAȘI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

SUMAR

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

BCU CLUJ / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Argument

Lucrarea de față își propune să abordeze problematica pe care o generează realizarea proceselor de evaluare îndreptate asupra rezultatelor școlare și, prin extensie, principalele funcții și implicații pe care acestea le au în contextul actului didactic. Una din caracteristicile evoluției teoriei și practicii pedagogice, în ultimele decenii, o constituie recunoașterea faptului că desfășurarea activității didactice reprezintă o întrebare multivariată, întemeiată pe relații logice, a obiectivelor și conținuturilor acestuia cu procesele de instruire și de evaluare. Obiectivele și conținuturile sugerează comportamentele ce urmează să fie dezvoltate la cei instruiți, dar și modurile adecvate de evaluare a efectelor produse.

Preocupările pe tărâmul teoriei pedagogice și al practicii școlare îndreptate în direcția perfecționării activității sunt, în vremea noastră, mai frecvente ca oricând. Cerința obiectivă – exprimând o necesitate – de a conferi activității de instrucție și educație o eficacitate mai înaltă – impusă de exigențele vieții contemporane – generează și stimulează eforturile privind abordarea activității instructiv-educative pe multiple planuri. Unele privesc procedurile de determinare a obiectivelor acestei activități, altele sunt centrate pe aspecte metodologice și, ceea ce interesează lucrarea de față, evaluarea efectelor produse, raportate atât la persoana celor instruiți, cât și la procesul didactic însuși.

Un domeniu explorat insistent și în care s-au înregistrat progrese evidente în ultimele 2-3 decenii este cel care privește evaluarea randamentului școlar. Preocupările de această natură sunt stimulate de recunoașterea faptului că evaluarea este o componentă esențială a activității de învățământ în general, a procesului didactic în special.

Ne exprimăm satisfacția pentru interesul manifestat, în primul rând de către educatorii profesioniști cât și de către cei care se pregătesc pentru cariera didactică, față de problematica evaluării rezultatelor școlare. Acest interes este ilustrat și de epuizarea primului tiraj al lucrării și în solicitările care au asaltat E.D.P. și care au determinat-o să realizeze noi tiraje.

În demersul întreprins ne-au călăuzit două idei pe care le considerăm coordonate de bază ale lucrării. Prima constă în considerarea evaluării ca unul din demersurile pe care le comportă activitatea de educație, ca de altfel orice activitate întreprinsă deliberat și în perspectiva unor scopuri. Ea este constant asociată la mecanismele proprii procesului didactic și își manifestă prezența în toate componentele acestuia. A doua idee relevă faptul că rezultatele școlare, ca și actul de evaluare a acestora, nu pot fi disociate de subiecții care le-au obținut și cărora le aparțin. Din aceasta rezultă că, privit din perspectiva evaluării randamentului școlar, obiectul acestuia îl reprezintă rezultatele în sine, dar a căror semnificație devine sesizabilă numai în relație cu subiecții care le-au obținut (cei instruiți).

Intenția noastră a fost de a pune în evidență procedurile evaluative a căror eficacitate a fost confirmată de activitatea școlară, depășind practicile desuete care încă se manifestă ca și a unor „excese" care se produc chiar și atunci când la originea lor se află intenții bune de a conferi demersului evaluator o eficiență maximă. Măsura în care ne-am apropiat de această intenție urmează să fie apreciată de către cititor și, mai ales, să se reflecte într-o ameliorare a activității didactice în domeniul considerat.

Autorul

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Capitolul I EVALUAREA ÎN EDUCAȚIE

1. ACTIVITATEA UMANĂ ȘI EVALUAREA

În acțiunile umane, mai cu seamă în cele întreprinse deliberat și care se disting printr-un grad ridicat de complexitate, evaluarea este un *fapt obiectiv.* Întreaga existență a omului este însoțită de numeroase evaluări. Acțiunile, atitudinile, competențele, comportamentele omului sunt apreciate de către alții și de el însuși. Într-o lucrare de pionierat în literatura pedagogică de la noi, consacrată evaluării, *V. Pavelcu, 1986(1)* apreciază *că „ciclul existenței noastre este un șir de examene în fața naturii, a societății, a propriei conștiințe".*

Observațiile efectuate asupra acțiunilor omului au condus la constatarea: cu cât o activitate este mai complexă, cu atât acțiunile evaluative devin mai necesare, evidente și își amplifică rolurile. Acest fapt este pe deplin explicabil. Acțiunile umane vizează realizarea unor scopuri. Însăși existența unor scopuri, exprimând trebuințe variate, aspirații ale omului, fac necesară desfășurarea activității menită să conducă la realizarea lor. B. Bernstein surprinde această relație atunci când afirmă că *„realitatea nerealizată declanșează activitatea menită să o realizeze".* Or, dacă acțiunile vizează realizarea unor scopuri este firesc ca, în desfășurarea lor, să se tindă și către cunoașterea efectelor pe care le-au produs, a rezultatelor obținute. Este în logica lucrurilor ca, întreprinzând o anumită activitate, realizatorul acesteia să se intereseze, în final, ca și pe parcursul ei, de măsura în care și-a atins scopul urmărit și chiar de modul în care s-a derulat activitatea. Interesul pentru cunoașterea rezultatelor activității și a desfășurării acesteia este determinat de dorința legitimă de

BCU CLUJ / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

realizare a scopurilor vizate şi de necesitatea reglării activităţii. Nici o practică nu se poate lipsi de mijloace de reglare fără ca ea să nu se degradeze (2).

Ca toate activităţile umane, educaţia – acţiune conştientă, întreprinsă deliberat, în perspectiva unor scopuri – *presupune şi procese evaluative*, asociate constant şi aflate în interacţiune cu toate celelalte componente ale acesteia. Aceste procese reprezintă un domeniu problematic de expertiză foarte variat, iar consideraţiile teoretice pe care le comportă constituie componente ale teoriei generale a educaţiei.

2. CONCEPTUL DE EVALUARE

Teoria şi practica evaluării în educaţie înregistrează o mare varietate de moduri de abordare şi de înţelegere a rostului acţiunilor evaluative. Ele se nuanţează sub raportul înţelegerii naturii acestui proces, a ceea ce reprezintă obiectul acţiunilor evaluative, a funcţiilor pe care le îndeplinesc, ca şi a modurilor de realizare.

De multe ori, evaluarea rezultatelor şcolare este redusă la acţiuni cum sunt: a verifica, a cerceta, a nota. Tot aşa acţiunea de evaluare este înţeleasă ca „a aprecia" (elev bun, elev slab, elev curajos, elev timid) şi „a clasifica" (cel mai bun, ultimul din clasă, face parte din categoria celor de mijloc ş.a.m.d.).

De asemenea, mulţi pedagogi practicieni limitează obiectul acţiunilor evaluative la rezultatele şcolare, ignorând numeroase alte componente ale activităţii de învăţământ care fac obiectul evaluării: procesele de instruire, calitatea *curriculum*-urilor şcolare, pregătirea personalului didactic, structurile şcolare ş.a.m.d.

Sub raportul funcţiilor pe care le îndeplineşte, unii educatori îi atribuie acţiunii de evaluare, în exclusivitate, funcţia de cunoaştere a rezultatelor şcolare şi de sancţionare, pozitivă ori negativă, a acestora; alţii o consideră acţiune ce se suprapune activităţii de instruire, după cum cei mai mulţi îi recunosc rolul de reglare şi de susţinere a procesului de predare şi a activităţii de învăţare.

Pentru a da un răspuns complet la întrebarea „ce înseamnă evaluarea" ar trebui spus că evaluarea este mai mult decât o operaţie sau o tehnică,

fiind o acțiune complexă, un ansamblu de operații mintale și acționale, intelectuale, atitudini, afecte despre care se presupune că precizează:

• conținuturile și obiectivele ce trebuie evaluate;

• în ce scop și în ce perspectivă se evaluează (perspectiva deciziei de evaluat);

• când se evaluează (la începutul învățării, pe parcursul acesteia, la sfârșit de bilanț);

• cum se evaluează;

• în ce fel se prelucrează datele și cum sunt valorificate informațiile;

• pe baza căror criterii se apreciază.

Încercând o „radiografie" a evaluării, Alain Kerlan (2) consideră că evaluarea presupune o concepție sistematică și operatorie pornind de la mai multe întrebări cheie:

– pentru ce se face? (ceea ce pune în evidență funcții ale evaluării);
– în raport cu ce? („referințele" – criterii ale evaluării);
– pentru cine? (destinatarii evaluării);
– ce? (ce se evaluează);
– cum? (instrumentele și procedurile de evaluare).

Definiții. Din perspectiva înțelegerii naturii acestui proces și a modului de realizare, există o diversitate a punctelor de vedere în teoria evaluării. Ea își găsește expresia în varietatea definițiilor date actului evaluativ. Firește că nu este posibilă și nici utilă prezentarea acestora. Cu titlu exemplificativ, vom reține pe cele mai semnificative. Astfel, B. Bloom înțelege evaluarea ca „formulare, într-un scop determinat, a unor judecăți asupra valorii anumitor idei, lucrări, situații, metode, materiale etc." Ea implică utilizarea de criterii pentru a stabili în ce măsură anumite acțiuni, procese sunt eficiente, economice sau satisfăcătoare. Judecățile de valoare pot să fie cantitative și/sau calitative.

Reținem ca elemente definitorii faptul că:

• fac obiect al evaluării fenomene foarte variate;

• evaluarea implică o judecată de valoare asupra stării fenomenului evaluat;

• ea presupune atât cuantificarea (măsurarea) fenomenului cât și aprecierea lui;

• judecățile de valoare implică utilizarea unor criterii; totul este efectuat „într-un scop determinat".

De asemenea, A. Bonboir (*3*) defineşte evaluarea referindu-se, ca şi B. Bloom, la faptul că presupune o judecată de valoare în funcţie de criterii precise; ea poate avea un rezultat numeric (notă) sau calificativ (clasificarea subiectului în cadrul clasei, stabilirea elementelor de conţinut cunoscute ş.a.m.d.).

În acelaşi fel este înţeleasă evaluarea şi de J.P. Caverni şi G. Noizet, 1978 (*4*) definind-o acţiune prin care, referitor la un obiect, eveniment, persoană, se formulează o judecată prin prisma unor criterii. O asemenea judecată capătă, de regulă, expresie în aprecieri calitative, comentariu verbal sau forme numerice.

Alte definiţii privesc evaluarea ca un proces constând în „culegerea de informaţii", într-un mod sistematic, asupra unui sistem.

Aceste definiţii pun în evidenţă notele distinctive ale actului evaluativ. Cele mai multe se raportează la aceleaşi acţiuni şi operaţii componente – culegerea de informaţii cu privire la starea şi funcţionarea unui sistem, aprecierea acestuia, raportarea la un scop urmărit ş.a.m.d., dar rămân, totuşi, incomplete.

Note definitorii. Încercarea de integrare a diferitelor puncte de vedere, de compatibilizare a diverselor definiţii face necesară relevarea principalelor *caracteristici (note definitorii)* ale actului evaluativ. Ele pot fi cuprinse în mai multe enunţuri:

a) *Evaluarea* este o acţiune de cunoaştere (specifică) a unor fenomene sub raportul însuşirilor acestora, a stării şi funcţionalităţii unui sistem, a rezultatelor unei activităţi. Prin urmare, obiectul ei poate fi un fenomen, o persoană (elev, profesor), o activitate sau rezultatele acesteia, o instituţie, sistemul şcolar în ansamblu ş.a.m.d.

Ca act de cunoaştere, evaluarea prezintă unele note comune cu procesul de cunoaştere în sensul său epistemologic. Ambele reprezintă procese de cunoaştere, întreprinse în scopuri definite, utilizând instrumente şi metodologii adecvate şi presupun operaţii de prelucrare şi interpretare a datelor.

În acelaşi timp, însă, evaluarea este o activitate de cunoaştere de un tip aparte, prezentând unele note distinctive. Ea nu-şi propune să producă noi cunoştinţe, să valideze ipoteze, să edifice sau să sistematizeze construcţii teoretice. Funcţia dominantă a evaluării nu este de a explica un fenomen, deşi în unele cazuri, cel puţin indirect, o asemenea funcţie nu este

absentă. Actul evaluativ vizează *ameliorarea stării fenomenelor evaluate,* fiind realizat în perspectiva *luării unor decizii* de această natură, pe care le fundamentează. Evaluarea este realizată cu un scop distinct, cel mai adesea, imediat.

Trebuie adăugat şi faptul că cercetarea (cunoaşterea umană) presupune acţiuni evaluative, dar nu se limitează la ele. Acestea sunt realizate cu un scop subordonat demersului de cunoaştere cât mai exactă a fenomenului ce trebuie explicat, după cum actul de evaluare, procesul de investigare a fenomenului evaluat este subordonat intenţiei de estimare cât mai obiectivă a acestuia. În perspectiva practicii de evaluare, aceste determinări prezintă o importanţă covârşitoare. Din ele se degajă cerinţa ca procesele evaluative să fie realizate cu rigoarea proprie investigaţiei ştiinţifice.

b) *Cunoaşterea* realizată în contextul evaluării se efectuează cu un scop ce derivă din nevoia şi, deci, *cu intenţia de a influenţa situaţia,* sistemul, activitatea supusă evaluării, *de a le regla,* deci pentru a crea premise care să permită ameliorarea stării şi funcţionalităţii acestora. Referindu-se la evaluarea în educaţie, Torrance consideră că o „evaluare autentică“ este menită să îmbunătăţească practica predării şi învăţării. Această caracteristică pune în evidenţă lipsa de oportunitate şi inconsistenţa intervenţiilor „administrative“, „voluntariste“, care vizează ameliorarea unei activităţi fără estimarea cât mai obiectivă a stării acesteia.

În cazul particular al sistemelor socio-umane, utilitatea evaluării sporeşte considerabil şi prin impactul ce-l exercită asupra subiecţilor implicaţi în sistemul evaluat. Demersurile evaluative generează la subiecţii din sistemul evaluat acea „priză de conştiinţă“, cu efecte favorabile asupra activităţii şi comportamentului acestora şi chiar asupra climatului organizaţional. De exemplu, în evaluarea performanţelor obţinute la o anumită disciplină nu se poate face abstracţie de subiecţii umani care le-au realizat. Odată curezultatele se realizează şi evaluarea subiectului care le-a obţinut, ceea ce contribuie la „formarea imaginii de sine“ de-a lungul căreia fiecare dobândeşte şi construieşte propria sa identitate“ (Daniel Hameline). În consecinţă, conchide autorul menţionat, „evaluarea pedagogică înscrie metodele şi tehnicile de notare şcolară în câmpul vast al interacţiunii educative, cu resursele psihologice ale elevului şi ale educatorului“ (*5*).

În condițiile realizării lor în mod adecvat, demersurile evaluative produc un veritabil „efect de energizare“ a subiecților, o infuzie de angajare mai puternică în direcția ameliorării sistemului căruia aparțin. Se manifestă, în acest sens, legitatea potrivit căreia „succesul adaptativ“ al unui sistem creşte în măsura în care acesta dispune de informații privind propria sa funcționare.

c) În legătură cu *funcția de ameliorare* a fenomenului supus măsurării, evaluarea comportă un proces de *colectare a datelor necesare fundamentării deciziilor ce urmează să fie adoptate* în scopul îmbunătățirii rezultatelor şi a activității considerate.

Într-o perspectivă sistemică, schițată de D.L. Stufflebeam (*6*), evaluarea este acțiunea prin care se obțin informații în vederea adoptării de decizii. Colectarea datelor este un demers important şi complex al evaluării, de care depinde, în măsură însemnată, eficacitatea actului evaluativ. În acest sens, demersurile de evaluare au ca scop să furnizeze informații utile instanțelor decizionale responsabile pentru desfăşurarea activității de învățământ. Aceste instanțe, situate în interiorul sistemului şcolar sau la nivelul autorităților din afara sistemului, sunt cele care mandatează evaluarea, dar şi principalii destinatari ai rezultatelor evaluărilor.

În evaluarea rezultatelor şcolare, gestionarea datelor se corelează cu două tipuri de decizii: unul care vizează reglarea operativă a proceselor de instruire, cu referire la obiective, procese, interacțiuni, relații etc., şi altele care privesc o perioadă mai îndelungată şi care se referă la ameliorarea elementelor de „intrare“ ale actului didactic (condiții, resurse etc.).

În relație cu factorii decizionali, rolul evaluatorului este de a preciza: ce se doreşte, natura deciziilor care urmează să fie adoptate, tipurile de informații ce trebuie furnizate, utilizarea unor proceduri în concordanță cu scopurile vizate (*6*).

Din acest atribut decurg mai multe exigențe privind proiectarea şi realizarea proceselor evaluative, cu referire la determinarea cât mai adecvată a datelor care urmează să fie colectate, cum pot fi obținute, în ce condiții etc., astfel încât acestea să fie relevante pentru deciziile avute în vedere. Problema adevărată, în această privință, nu constă în a hotărî dacă este util ori nu să se evalueze, ci în a stabili *pentru ce fel de decizii trebuie realizată o evaluare.* Este una din condițiile care asigură

valabilitatea şi, odată cuaceasta, eficacitatea actului evaluativ, constând în concordanţa deplină între decizia care urmează să fie adoptată şi datele furnizate de acţiunile evaluative. Nu sunt puţine cazurile în care eşecurile unor decizii îşi au originea în neconcordanţa dintre obiectul acestora şi caracterul neadecvat al informaţiilor furnizate de evaluare, concretizat în faptul că: privesc alte însuşiri ale fenomenului evaluat decât cele care fac obiectul deciziei; informaţiile sunt greu analizabile; se oferă un număr excesiv de date, dar de utilitate limitată, nesemnificative; datele sunt de o exactitate relativă sau chiar eronate.

Asigurarea concordanţei amintite presupune ca, în perspectiva unei evaluări, să fie precizate următoarele acţiuni şi operaţii, marcând paşi succesivi ai procesului evaluativ:

- ce urmează să fie evaluat (obiectul evaluării);
- natura şi obiectul deciziei avute în vedere;
- tipul de date ce trebuie obţinute.

d) Un alt proces component îl reprezintă *gestiunea informaţiei* obţinute. Procesul evaluativ presupune acţiuni (secvenţe) de prelucrare şi *interpretare a datelor culese,* în cadrul cărora se realizează numeroase operaţii privind atribuirea de sens informaţiilor obţinute, transformarea acestora, prin traducerea lor dintr-un limbaj în altul, atunci când este necesar (datele numerice în reprezentări grafice), efectuarea de comparaţii, punerea în relaţie cu rezultatele aşteptate (scopurile), formularea unor enunţuri cu funcţie evaluativă (acceptabil/neacceptabil, calificative etc.).

e) Evaluarea comportă *aprecierea situaţiilor evaluate* prin raportarea lor la diverse criterii (sociale, culturale, de performanţă, de fezabilitate etc.).

Evaluarea este un act valorizator implicând o atitudine axiologică. Ea face necesară emiterea unor judecăţi de valoare asupra fenomenelor evaluate, prin raportarea datelor obţinute la un sistem de valori. Existenţa unor perspective normative, concretizate în criterii la care sunt raportate datele obţinute, este caracteristică pentru evaluare.

f) Acţiunile evaluative fac necesare demersuri şi atitudini metodologice concretizate în: parcurgerea unor etape definite; înregistrarea datelor într-o manieră care să asigure exactitatea şi conservarea lor, utilizându-se diverse instrumente (fişe, rapoarte, documente rubricate

etc.); preocuparea de a asigura demersului evaluativ calităţi precum validitate, relevanţă, fidelitate; identificarea relaţiilor dintre datele obţinute, dintre acestea şi diverse însuşiri ale sistemului evaluat, mai ales atunci când nu se pot aplica reguli de apreciere strictă a acestora recurgându-se la aprecieri globale („best judgement"); comunicarea informaţiilor, cunoscându-se că lipsa de transparenţă poate oferi posibilitatea de manipulare a datelor în alte scopuri; utilizarea unor forme, strategii, metode şi tehnici specifice.

g) Evaluarea produce un *efect anticipativ,* realizând – între altele – şi o funcţie predictivă privind evoluţia sistemului evaluat şi a rezultatelor acestuia *(washforward).* De menţionat că poate produce, în unele cazuri, şi efecte retroactive *(washback)* cum ar fi, de exemplu, necesitatea completării unor lacune, corectarea unor erori în ansamblul cunoştinţelor asimilate de subiecţi.

Sintetizând aceste note definitorii, putem considera că, în sens larg, *evaluarea* se referă la acea activitate prin care sunt *colectate, prelucrate şi interpretate informaţiile* privind *starea şi funcţionarea unui sistem, a rezultatelor* pe care le obţine, activitate ce conduce *la aprecierea acestora pe baza unor criterii* şi prin care este influenţată evoluţia sistemului.

Actul evaluativ se structurează pe mai multe coordonate principale:

• perimetrul de fenomene care urmează să fie evaluate;

• decizia în vederea căreia se realizează evaluarea, îndeplinind funcţia de „ipoteză" (specifică) a evaluării;

• alegerea metodelor şi tehnicilor adecvate;

• conceperea instrumentelor ce vor fi utilizate;

• operaţiile de prelucrare ce urmează să fie realizate;

• precizarea criteriilor ce vor fi folosite ca termeni de referinţă (obiective vizate, norme etc.) pentru atribuirea de semnificaţii datelor obţinute şi emiterea unor judecăţi de valoare (aprecierea).

Decurge de aici că, sub raport operaţional, se pot distinge **trei planuri de inserţie** a conceptului de evaluare:

• conceperea (proiectarea procedurii de evaluare – planul teoretic anticipativ);

• realizarea practică a acţiunii de evaluare (planul practic – realizator);

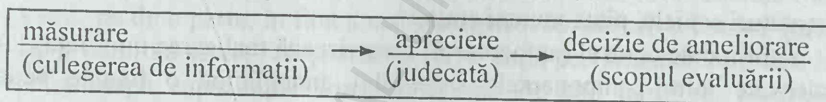
• exprimarea evaluării, constând în enunţuri prin care sunt prezentate

sintetic datele şi concluziile ce se desprind din evaluarea realizată (planul valorizator).

Pentru a demonstra procesualitatea evaluării, Tenbrik T.D. (7) evidenţiază 10 paşi ai procesului evaluativ.

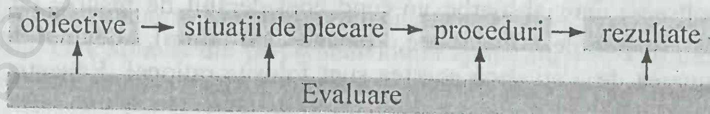
1. Specificarea judecăţilor şi a deciziilor ce trebuie adoptate.
2. Descrierea informaţiilor necesare – schema datelor.
3. Localizarea informaţiilor deja existente.
4. Decizia asupra modului (cum) şi a momentului (când) în care se va obţine informaţia necesară.
5. Elaborarea instrumentelor necesare colectării datelor.
6. Obţinerea informaţiei necesare.
7. Analiza şi înregistrarea informaţiei (interpretarea datelor).
8. Emiterea judecăţilor de valoare.
9. Sintetizarea şi raportarea rezultatelor evaluării, a concluziilor.
10. Luarea deciziilor.

Rezultă că trei concepte definesc actul evaluativ:



3. NECESITATEA EVALUĂRII

Procesele evaluative în activitatea umană sunt întreprinse ca acţiuni necesare, decurgând din nevoia de cunoaştere a stării fenomenului la un moment dat, a stării activităţii, a efectelor produse, precum şi de ameliorare a acestora. Referindu-se la activitatea de învăţământ, R. Glasser (1962) consideră că aceasta comportă patru componente, cu un mecanism de feed-back, deci toate supuse unei evaluări mai mult sau mai puţin sistematice.



BCU CLUJ CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Interesul privind investigarea acestor blocuri nu a fost întotdeauna acelaşi. În diverse perioade, una sau alta din aceste componente s-a aflat în centrul atenţiei: mai de mult – elementele de intrare (condiţiile, resursele, factorii umani) şi rezultatele activităţii, iar într-o perioadă mai apropiată – acţiunile de proiectare (designul educaţional), pentru ca în ultimele decenii demersurile de evaluare să se deplaseze către procesele de instruire-învăţare, prin extinderea evaluării de la rezultate la activitatea care le-a produs.

În activitatea de învăţământ, evaluarea se impune din numeroase raţiuni, toate decurgând, pe de o parte, din *interdependenţa învăţământului cu dezvoltarea economico-socială şi culturală,* iar pe de altă parte, din *cerinţe interne ale sistemului.* Prima se află la originea celei de-a doua. Rezultă că răspunsul la întrebarea „de ce se evaluează" nu este unic, ci poate fi dat numai din perspectiva în care se plasează acţiunile de evaluare. Ea poate fi:

• mijloc prin care sistemul educativ este pus în raport cu celelalte subsisteme ale societăţii, cu instituţiile exterioare învăţământului (structuri sociale, piaţa muncii etc.);

• mijloc de control (autocontrol) care vizează realizarea unor raporturi adecvate între componentele sistemului, îndeplinind o funcţie pedagogică, de utilitate internă.

În consecinţă, evaluarea activităţii de învăţământ are mai mulţi destinatari, în corelaţie cu funcţia socioeconomică şi culturală şi cu funcţia pedagogică a acesteia.

Perspectiva socială. Se pot distinge două abordări, cu destinatari şi moduri de realizare diferite.

• Într-o primă perspectivă, evaluarea este menită să furnizeze factorilor care gestionează activitatea de învăţământ informaţii privind *cantitatea şi calitatea elementelor de intrare* (condiţii, resurse), dacă acestea sunt pe măsura obiectivelor vizate şi modul în care sunt folosite.

În condiţiile în care educaţia a devenit o activitate socială complexă, de mare anvergură şi costisitoare, o „vastă întreprindere socială" (R. Dottrens) care absoarbe un fond considerabil de resurse de natură diversă (materiale, financiare, umane, de timp), devine legitimă preocuparea de a şti dacă acestea sunt folosite raţional. Educaţia este o

mare şi o importantă invenţie socială care justifică pe deplin interesul investitorului (societatea) de a cunoaşte eficienţa acestei investiţii. Totodată, nu este mai puţin important că evaluările de acest fel nu sunt fără efecte asupra activităţii sistemului.

Mijloacele folosite sunt anchetele, având ca obiect aspecte diverse ale sistemului, controlul administrativ şi pedagogic.

Evaluările realizate permit declanşarea unor mecanisme de reglare: modificarea structurilor existente la un moment dat şi crearea unor noi structuri, completarea şi remedierea a ceea ce nu este corespunzător.

• În acelaşi timp, evaluarea vizează să pună în relaţie, cât mai adecvat posibil, *sistemul de formare a tinerilor cu nevoile societăţii,* să asigure ca misiunea sistemului de educaţie privind formarea omului să corespundă exigenţelor sociale, ca şi aspiraţiilor individuale. Nevoia de resurse umane competente şi cu trăsături de personalitate în concordanţă cu valorile societăţii generează interesul societăţii pentru valorificarea cât mai deplină a potenţialului uman al fiecărei generaţii şi pentru a evita subutilizarea aptitudinilor membrilor săi. În acest sens, rolul evaluării se exprimă, pe de o parte, în funcţionalitatea *procedurilor de orientare* puse în lucru pentru a selecţiona şi orienta elevii după performanţele pe care le obţin şi după capacităţile formate, iar pe de altă parte, în sistemul examenelor care au un rol de „certificare“ a competenţelor formate, mai ales în momentul ieşirii din sistem şi al intrării în viaţa activă. Aşadar, evaluarea certificativă prezintă importanţă nu numai pedagogică, ci şi socială constituind, după cum remarcă M. Reuchlin (*8*), o problemă de „securitate socială“, de asigurare împotriva incompetenţei costisitoare şi păgubitoare iar, uneori, chiar periculoasă pentru societate.

Această funcţie a evaluării dobândeşte, în societatea contemporană, o importanţă covârşitoare, datorită progresului cunoaşterii şi al tehnicii care au creat mijloace de lucru de înaltă tehnicitate, sofisticate şi cu o mare eficacitate, a căror utilizare raţională şi benefică presupune competenţe elevate din partea celor care le folosesc.

De asemenea, trebuie avut în vedere şi faptul că, mai mult decât oricând, învăţământul trebuie să formeze personalitatea umană pentru un viitor greu previzibil, care solicită din partea individului aptitudinea de a se adapta la transformările rapide pe care le cunoaşte în cursul vieţii sale profesionale.

Perspectiva pedagogică. Demersurile evaluative sunt realizate ca acțiuni componente ale activității învățământului și servesc sistemului însuși. Ele se corelează cu mai multe situații, corespunzându-le destinatari diferiți.

• Primul este *educatorul,* ca realizator al activității, căruia evaluarea îi furnizează informații privind calitatea demersurilor întreprinse. Evaluarea rezultatelor elevilor reprezintă, în același timp, o evaluare indirectă (autoevaluare) a acțiunii pedagogice a educatorului.

• Rosturile evaluării constau în evidențierea aspectelor izbutite, dar și a dificultăților și a zonelor critice ale programului realizat, iar în final, în sugerarea unor măsuri de reglare menite să facă actul educativ cât mai eficace. Prin urmare, din această perspectivă se realizează nu numai cunoașterea rezultatelor obținute în pregătirea elevilor, ci și explicarea acestora, prin informații privind conținuturile, metodele utilizate, relațiile cu elevii, astfel încât proiectarea și desfășurarea ulterioară a procesului să dobândească o motivare bazată pe experiență.

• Alt destinatar al acțiunilor evaluative este *elevul,* căruia evaluarea îi oferă posibilitatea de a cunoaște nivelul performanțelor obținute în raport cu cele așteptate de școală, eforturile ce sunt necesare pentru a ajunge la rezultate în concordanță cu obiectivele programului, ca și posibilitatea de a anticipa, de o manieră clară, orientarea sa școlară și profesională. În acest fel, evaluarea îndeplinește un rol important în asocierea elevilor la demersul pedagogic, astfel ca ei să devină artizani ai propriei lor formări, conștienți de progresele pe care le obțin și de distanța la care se află în raport cu obiectivele stabilite.

Relația evaluării cu transformarea elevului în subiect al propriei lui formări – principiu fundamental în educație – pune în evidență nece-sitatea de a depăși practicile evaluării reduse la notare, clasificare, la avertizarea subiecților care înregistrează unele eșecuri și promovarea unui mod de evaluare menit să încurajeze și să stimuleze eforturile elevilor în învățare, ca și coparticiparea lor la evaluarea performanțelor pe care le obțin.

Perspectiva managerială. Procesele evaluative își dovedesc necesitatea și din rațiuni care privesc *activitatea de conducere,* oricare ar fi domeniul la care se referă și nivelul la care se realizează. Ele sunt menite să furnizeze informații privind starea sistemului, pe baza cărora sunt

adoptate *decizii* pentru reglarea acestuia. Conducerea, schimbarea, ameliorarea activității implică, de cele mai multe ori, o alegere între alternative posibile, ceea ce comportă un proces de decizie.

Adoptarea deciziilor și evaluarea nu implică, însă, în mod necesar, realizarea acestor acțiuni de către aceleași persoane. Evaluarea este un proces de culegere de informații și de apreciere a stării fenomenelor evaluate, care ajută factorii de decizie să facă o alegere rațională. Prin urmare, evaluatorul se ocupă de judecăți, dar alegerea finală poate să nu-i aparțină; se creează un cuplu: analiști, evaluatori → decidenți. Trebuie subliniat că există și numeroase situații în care evaluatorul este în același timp și decident. De exemplu, cele mai multe decizii privind realizarea și reglarea procesului didactic sunt adoptate de profesor, îndeplinind în acest fel rolurile de realizator al activității, de evaluator și decident.

Perspectiva procesului didactic. Necesitatea evaluării se impune și din perspectiva *perfecționării activității instructiv-educative*. Ea nu se limitează la constatarea și aprecierea rezultatelor, ci vizează întotdeauna reglarea, ameliorarea acțiunii educative. Prin contribuția sa în planul cunoașterii elevilor, al stimulării capacității de învățare a acestora, precum și prin diagnoza operată, atât asupra rezultatelor obținute, cât și asupra activității care le-a produs, evaluarea îndeplinește, în ansamblul acțiunilor proprii activității de învățământ, un rol formativ și stimulator.

Această relație legitimează interesul pentru promovarea unor modele practice de măsurare și evaluare, nu numai a rezultatelor școlare, ci și a activității care le-a produs.

În concluzie, activității de educație în general și de învățământ în particular îi sunt proprii procese evaluative.

Argumentând necesitatea ei, Lindeman R. (*9*) evocă trei ipostaze ale acțiunilor evaluative în activitatea umană:

a) o anumită formă de evaluare constituie parte din modul de funcționare a oricărui sistem care funcționează bine;

b) procesele evaluative oferă jaloane de control pentru întregul sistem, ca și pentru porțiuni limitate ale sistemului;

c) aceste acțiuni asigură menținerea unei maxime eficiențe în funcționarea sistemului.

Recunoaşterea evaluării ca acţiune componentă a activităţii de învăţământ îndreptăţeşte ideea că nivelul la care se desfăşoară această activitate, eficienţa acesteia sunt dependente de modul în care se realizează toate procesele şi acţiunile care îi sunt proprii, atât cele de instruire şi de învăţare, cât şi procedurile de evaluare, precum şi interacţiunea acestora. Detaşarea acţiunilor evaluative de procesele de instruire/învăţare este „anacronică" într-un învăţământ modern (G. De Landsheere, *10*) şi nu slujeşte integrării corecte şi depline a mecanismelor ce le comportă demersul pedagogic.

4. DOUĂ PROCESE COMPONENTE ALE EVALUĂRII: MĂSURAREA ŞI APRECIEREA

Actul evaluativ are *caracter procesual*, fiind realizat în etape şi prin numeroase mecanisme, vizând în final emiterea unor aprecieri asupra fenomenului care face obiectul evaluării. Pentru a se realiza o apreciere cât mai exactă este necesară, mai întâi, *măsurarea* fenomenului considerat, pentru ca, în continuare, pe baza măsurătorilor efectuate, să se formuleze *aprecieri adecvate* (judecăţi de valoare). Prin urmare, actul evaluativ comportă două tipuri de demersuri: unul de cuantificare, de înregistrare obiectivă a însuşirilor fenomenului evaluativ, concretizat în date numerice şi altul calitativ, constând în descrieri, interpretarea şi aprecierea relaţiei dintre starea constatată şi criteriile generale de apreciere. Aceste demersuri sunt compuse fiecare din acţiuni şi operaţii diferite prin natura lor, prin condiţiile şi mijloacele de realizare, ca şi prin precizia cu care sunt efectuate. Ele sunt proprii proceselor evaluative realizate asupra celor mai multe tipuri de fenomene, inclusiv a celor aparţinând domeniului educaţiei. Aflându-se într-o strânsă legătură, măsurarea şi aprecierea constituie o unitate, exprimată prin „evaluare" şi se presupun reciproc. Datorită acestui fapt, în mod curent, termenii care denumesc aceste procese sunt folosiţi ca termeni sinonimi (măsurare, apreciere, evaluare, estimare).

Măsurarea. Procesul de măsurare constă în utilizarea unor procedee prin care se stabileşte o relaţie funcţională între un ansamblu de simboluri

(cifre, litere etc.) şi un ansamblu de fenomene şi obiecte, sau elemente ale acestora, conform unor caracteristici pe care acestea le posedă. A măsura înseamnă „a atribui un număr unui obiect sau unui eveniment conform unei reguli logic acceptabile" (Guilford). Rezultă că măsurarea presupune stabilirea unei corespondenţe biunivoce între elementele a două mulţimi, dintre care una este o mulţime de numere, iar cea de-a doua este compusă din elemente care constituie obiectul măsurării (subiecţi, caracteristici, însuşiri etc.).

Măsurarea în evaluare, cu deosebire atunci când obiectul ei îl reprezintă fenomene proprii educaţiei, va trebui înţeleasă şi într-un sens mai larg, mai cuprinzător. Ea nu se reduce la procedura de dimensionare cantitativă, exprimată în limbajul cifrelor, ci urmează să fie privită *ca proces prin care lucrurile sunt observate şi diferenţiate.* Prin urmare, procesul de măsurare nu este neapărat necesar să utilizeze numere, ci se poate realiza şi prin observare, având – în acest caz – caracter informal.

După cum remarcă Hopkins K. „măsurarea se poate efectua şi informal, prin observare; când se realizează prin limbajul cifrelor, procesul de măsurare este mai complet".

Întemeiat pe această accepţiune a măsurării, unele demersuri pe care le comportă actul evaluativ, cum ar fi, de exemplu, observarea curentă a comportamentului şcolar al elevilor, pot fi considerate o formă specifică de măsurare. Este adevărat, însă, că atunci când măsurarea se exprimă numeric, când conduce la cuantificarea fenomenului evaluat, procesul de evaluare este mai complet şi mai precis, iar riscul erorilor se reduce.

Încă o subliniere se mai impune, şi anume că *unele fenomene supuse evaluării nu sunt măsurabile* sau nici măcar observabile direct. În educaţie, situaţii de acest fel sunt numeroase. Măsurarea acestora este mai dificilă şi cuprinde un coeficient ridicat de eroare. De aceea, pentru evaluarea lor mai precisă, apare necesară recurgerea la *proceduri prin care pot fi sporite posibilităţile de măsurare, făcându-le măsurabile.* În asemenea situaţii îşi are sorgintea un principiu acceptat în evaluare: „să măsurăm tot ce poate fi măsurat şi să facem măsurabil ceea ce la o primă aproximaţie nu poate fi măsurat". Asupra acestui principiu vom reveni în discuţia privind evaluarea diferitelor tipuri de rezultate şcolare.

În evaluare, cuantificarea obiectului nu este un scop în sine. Atunci când poate fi realizată, ea face necesare, în continuare, prelucrarea şi interpretarea datelor obţinute, atribuindu-le o semnificaţie pe baza unor criterii. Aşadar, actul măsurării nu epuizează procesul evaluativ.

Constând într-o descriere cantitativă a unui fenomen, măsurarea nu este, însă, lipsită de orice judecată de valoare. Faptul, de a atribui valori numerice unor însuşiri pe care le descrie şi care privesc fenomenul evaluat, reprezintă un început de valorizare. Oricum, măsurarea este *primul pas în evaluare,* iar exactitatea ei este dependentă, în primul rând, de calitatea instrumentelor utilizate şi de modul în care sunt folosite (administrarea probelor).

Mai trebuie menţionat că gradul de precizie a măsurătorilor în educaţie şi în ştiinţele comportamentale este, în mod obişnuit, mai redus decât în ştiinţele naturii şi ştiinţele tehnice. Unele fenomene în educaţie nu sunt direct observabile şi, în consecinţă, nu sunt cuantificabile. De aceea, măsurarea lor este mai dificilă şi mai puţin precisă.

De altfel, măsurarea nu este un scop în sine; ea marchează numai un moment al evaluării, fiind urmată de prelucrarea datelor obţinute recurgându-se, atunci când este posibil, la metode statistice.

Aprecierea. Presupune emiterea unei judecăţi de valoare asupra fenomenului evaluat, pe baza datelor obţinute prin măsurare, acordându-se semnificaţie acestora prin raportarea la un termen de referinţă, la un sistem de valori sau criterii. Ea defineşte, prin urmare, procesul de judecare a valorii rezultatelor măsurării.

Măsurarea răspunde la întrebări de tipul cât de mult?, ce dimensiuni?, ce cantitate? etc.; aprecierea – la întrebări de felul cum este?, ce valoare are?, în ce măsură răspunde trebuinţelor sau aşteptărilor? ş.a.m.d.

Deci, evaluarea este un concept mai cuprinzător decât măsurarea şi aprecierea. Etimologic, semnifică a aprecia valoarea (atitudine axiologică), ceea ce înseamnă că actul de evaluare implică o operaţie dublă:

a) înregistrarea obiectivă a dimensiunii fenomenului (măsurarea acestuia);

b) aprecierea relaţiei dintre starea constatată şi criteriul general al unei stări dorite (activităţi reuşite).

Implicații practice. Departajarea acestor două procese – măsurarea și aprecierea – se impune nu numai din considerente teoretice ci, mai ales, datorită implicațiilor ei practice. Ea este de natură să atragă atenția asupra aspectelor prezentate în continuare.

• În linii generale, măsurarea realizează numai funcția constatativă asupra rezultatelor. Pentru realizarea funcțiilor de diagnoză și prognoză sunt necesare prelucrarea datelor obținute și interpretarea lor din perspectiva unor criterii.

• Evaluarea unui fenomen nu este „veridică" atunci când nu se întemeiază pe măsurarea lui, când se bazează numai pe „perceperea globală" a acestuia. Pe bună dreptate se spune că „știința începe cu măsurarea" și că „măsurarea guvernează lumea". De aici decurge cerința de a dimensiona ceea ce poate fi măsurat și de a încerca să facem măsurabile fenomene sau aspecte ale acestora care, global, nu fac posibilă o evaluare precisă. În educație, ca și în alte domenii de activitate, varietatea fenomenelor care fac obiectul evaluării se pretează în mod diferit la măsurare: cunoștințele acumulate mai mult decât capacitățile formate, rezultatele unor prestații aplicative mai mult decât atitudini și conduite ș.a.m.d.

• Măsurarea constituie un proces cu un grad de obiectivitate mai mare decât aprecierea, deși nici ea nu exclude complet orice notă de subiectivitate, chiar dacă ar fi să avem în vedere numai faptul că opțiunea pentru o anumită tehnică și abilitatea de folosire a ei sunt dependente de competența evaluatorului. Prin urmare, orice măsurare comportă o anumită doză de subiectivitate. Important este însă ca aceasta să se manifeste între limite cât mai restrânse.

• Aprecierea, chiar și atunci când se realizează pe baza unor criterii stabilite, implică în mare măsură o judecată personală a evaluatorului, ceea ce îi conferă o notă de subiectivitate mai pronunțată.

Rezultă că departajarea acestor acțiuni nu este absolută și nici tranșantă, întrucât măsurarea încorporează și elemente de apreciere, unele din acestea anticipând chiar actul evaluativ (de exemplu, elaborarea probei), după cum aprecierea se realizează uneori fără măsurări autentice, ci numai pe baza cunoașterii globale a fenomenului (judecată expert).

• Raportul dintre măsurare şi apreciere prezintă variaţii în funcţie, mai ales, de natura fenomenelor evaluate. Nuanţele pe care le presupune ar putea fi cuprinse în enunţuri de felul următor: – în principiu, actul de apreciere trebuie să se întemeieze pe o cuantificare cât mai exactă a fenomenului evaluat; aprecierea nu presupune cu necesitate măsurarea, de vreme ce există multe rezultate şcolare greu de cuantificat (trăsături, stări afective). În acest sens, R. Buyse consideră că este imposibil de aplicat cuantificarea la procese de formare, deşi acestea sunt de cea mai mare însemnătate; – în fine, actul evaluativ nu se identifică cu – şi nici nu se limitează la – procesul de măsurare, ci presupune realizarea, în continuare, şi a altor operaţii conducând la emiterea unor judecăţi de valoare. Cu alte cuvinte, este oportun să fie evitată atât absolutizarea măsurării, cât şi exagerarea dificultăţilor în realizarea acesteia.

• Deşi actul evaluativ reprezintă unitatea celor două procese, în unele cazuri acesta nu depăşeşte stadiul măsurătorilor; de aceea, de multe ori, evaluarea rezultatelor elevilor este identificată cu măsurarea acestora. Or, pentru a reprezenta o evaluare completă sunt necesare şi notarea (aprecierea) acestora, interpretarea datelor obţinute, relevarea frecvenţei unor erori şi lacune, a naturii şi gravităţii acestora, toate conducând la judecăţi de valoare de felul: „unele conţinuturi nu sunt stăpânite de o parte însemnată de elevi"; „performanţele sunt slabe în raport cu obiectivele învăţării" ş.a.

• În acelaşi timp, trebuie subliniat că evaluarea presupune emiterea unor aprecieri întemeiate numai în parte pe măsurarea acestora. A evalua înseamnă „a formula o judecată de valoare bazată numai în parte pe rezultatele măsurării" (*10*). Spunem, deseori, despre o persoană: „este un om capabil, un bun profesionist", sau „este consecvent/inconsecvent, binevoitor/foarte puţin amabil", „este un elev inteligent, motivat pentru învăţare", „este o clasă omogenă, un colectiv silitor" ş.a.m.d., fără ca aceste aprecieri să aibă ca suport datele unor măsurători. În asemenea situaţii evaluările se întemeiază pe cunoaşterea realizată prin observaţii asupra aspectelor evaluate şi pe experienţa dobândită, recurgându-se la apreciere globală. Atunci când aprecierile nu au la bază date obţinute prin măsurători, ele sunt exprimate prin enunţuri de felul: „am impresia că...", „în general, apreciez că..." etc.

În mod obişnuit, aprecierea elevilor din punct de vedere psiho-moral, atitudinal, al conduitei se efectuează pe baza observaţiilor, a constatărilor curente şi rareori prin măsurarea însuşirilor considerate. Aceasta pune în evidenţă unul din paradoxurile evaluării în educaţie, şi anume acela că fenomene ce pot fi cel mai greu de măsurat sunt tocmai ceea ce reprezintă obiective de mare valoare ale formării omului (trăsături, capacităţi, atitudini, conduite).

• În cazul multor fenomene specifice educaţiei, măsurarea nu este atât de riguroasă, nu conduce la date absolut exacte, având un caracter relativ. Uneori ea se exprimă prin clasificare. Referindu-se la măsurarea inteligenţei, A. Binet subliniază că „scara metrică a inteligenţei permite să se vorbească nu de măsurarea ei (ca lungime), ci de clasificarea unor inteligenţe diverse".

• Din raportul dintre măsurare şi apreciere decurge cerinţa ca evaluările să se realizeze, ori de câte ori este posibil, pe temeiul datelor obiective, cunoscând că se pot obţine evaluări pe baza unor impresii şi unor constatări subiective.

• În orice măsurare sunt implicaţi doi factori:

– populaţia ale cărei rezultate sunt evaluate (grupul de subiecţi, populaţia „ţintă");

– variabila în funcţie de care se face investigaţia (tipul de rezultate).

În ceea ce priveşte populaţia, aceasta poate fi: un elev sau mai mulţi, grupul normal (clasa), toţi elevii dintr-o şcoală sau şcoli existente pe un anumit teritoriu, un eşantion (în cazul evaluărilor externe), care este un grup selecţionat după anumite criterii. Evaluarea realizată asupra unui eşantion se bazează pe principiul că variabila în studiu cunoaşte o distribuţie, în cadrul eşantionului, similară cu aceea a colectivului normal (al întregii populaţii). Eşantionul poate fi constituit aleatoriu sau prin stratificare.

În cazul construirii eşantionului prin hazard, oricare subiect din populaţia totală are şansa de a fi reţinut. Prin urmare, subiecţii sunt cooptaţi în eşantion în mod aleatoriu (numere de ordine pare sau impare, la fiecare al cincilea etc.), aşa cum se constituie, de exemplu, clasele paralele, eterogene, într-o şcoală. Eşantionul prin stratificare se constituie pentru a asigura reprezentativitatea unui grup într-o populaţie mult mai numeroasă. Se realizează prin integrarea proporţională a unor subgrupe

din populația totală. Cunoscându-se proporția subgrupului în totalul populației, se poate constitui un eșantion proporțional, subiecții din fiecare subgrup fiind luați la întâmplare. Deci, chiar și eșantionarea structurată include determinări aleatorii.

• Fără să fie contestată necesitatea măsurării în educație, ca mijloc de cunoaștere exactă a stării fenomenului evaluat, unii autori manifestă unele rezerve, atrăgând atenția asupra unor riscuri pe care le comportă absolutizarea acestei acțiuni în procesele de evaluare. Evocând tentația, la cercetătorii în educație, de a utiliza instrumente statistice în investigarea fenomenelor educative, pentru a încerca să atingă nivelul de formalizare al științelor exacte, unii autori consideră că se neglijează „recunoașterea evenimentului". Or, un demers științific nu poate eluda recunoașterea fenomenului particular (*11*).

Deși această remarcă privește nemijlocit activitatea de cercetare în educație (în general, în științele sociale) ea este valabilă și pentru acțiunile evaluative, întrucât acestea sunt proprii și investigației științifice. Avem în vedere, de exemplu, faptul că în evaluare se recurge, de multe ori, la generalizarea concluziilor ce se degajă din datele obținute prin măsurătorile efectuate. Extinderea rezultatelor obținute într-un context, la alte situații similare, este un lucru obișnuit în evaluare, mai ales în cazul aplicării testelor standardizate. Continuând raționamentul, se ajunge la situația în care evaluatorul ar avea de optat, fie pentru centrarea acțiunilor evaluative pe „cunoașterea evenimentelor" refuzând procese de măsurare, fie să le întemeieze pe măsurători și analiza statistică a datelor culese, depărtându-se de situațiile concrete, particulare.

Depășind această opoziție, oarecum sterilă, trebuie subliniat că evaluarea rezultatelor școlare nu poate fi privită ca acțiune cu scop în sine, ci ca demersuri necesare în actul de instruire/învățare, în consecință ea nu poate pierde din vedere analiza situațiilor particulare, după cum nici nu poate rămâne la acestea, neglijând ceea ce este general, semnificativ pentru o categorie întreagă de subiecți.

Înțelegerea acestei conexiuni prezintă o certă importanță teoretică și practică. Ea legitimează realizarea acțiunilor evaluative astfel încât să *asigure atât cunoașterea situațiilor concrete, particulare,* ceea ce – din perspectiva evaluării rezultatelor – presupune a avea în vedere *subiectul,*

cât şi nevoia de a întreprinde măsurători şi prelucrări statistice ale datelor obţinute care fac posibilă *cunoaşterea generalizată a fenomenelor evaluate.* Activitatea didactică se realizează cu colectivităţi şcolare (clase de elevi). Odată cuevaluarea întreprinsă pentru cunoaşterea performanţelor fiecărui elev, este necesar să se ştie şi la ce nivel se situează rezultatele colectivului în întregul său, ceea ce face necesară prelucrarea datelor rezultate din evaluările operate.

În această optică se ajunge la înţelegerea necesităţii utilizării unor forme şi metode variate de evaluare ca şi la recunoaşterea complementarităţii evaluărilor realizate de profesor pe parcursul activităţii, axate mai evident pe situaţii particulare (fiecare elev) pe de o parte, a evaluărilor externe centrate pe general, pe categorii mai cuprinzătoare de subiecţi, pe de altă parte.

• În ceea ce priveşte educaţia, cu deosebire în evaluarea rezultatelor şcolare, măsurarea privind multe din fenomenele pe care le comportă nu este atât de riguroasă ca în alte domenii; ea nu conduce la date absolute, ci *are un caracter relativ.* Pentru obiectivitatea măsurării sunt necesare mai multe condiţii:

– obiectele sau proprietăţile acestora – variabilele – să fie definite clar, prin caracteristici observabile, şi să prezinte variaţii în gradul de dezvoltare, în interiorul unei populaţii sau la aceeaşi persoană;

– un instrument de măsurare valid, pentru surprinderea variabilei efectuate;

– abilitatea evaluatorului în efectuarea măsurătorilor şi capacitatea lui de a prelucra, interpreta şi aprecia datele obţinute;

– o normă de măsurare, unitate de măsură, etalon, pe baza căreia să se stabilească un raport între număr şi însuşirile fenomenului evaluat. Această normă se obţine prin investigaţie ştiinţifică;

– un criteriu de apreciere a stării de reuşită, cu menţiunea că pentru domeniul afectiv este foarte dificil de stabilit.

Starea de reuşită (pragul de acceptabilitate) are un dublu sens: nivel de reuşită, gradul de realizare a obiectivului; numărul subiecţilor care au atins acest nivel. În ambele cazuri, fixarea criteriului este arbitrară dacă nu se referă la un obiectiv.

5. CONSTITUIREA TEORIEI EVALUĂRII ÎN EDUCAȚIE

5.1. EVOLUȚIA PRACTICII EVALUĂRII

Într-o perspectivă generală, se poate spune că, dintotdeauna, activitatea pedagogică a cuprins, alături de acțiuni proprii ei – proiectare/anticipare, organizare, conducere, procese de instruire și educație ș.a.m.d. –, proceduri întreprinse cu scopul de a constata efectele acțiunilor întreprinse ca și modul în care s-a desfășurat activitatea însăși. Pe parcursul evoluției activității de formare a tinerelor generații prin școală, evident că practicile evaluative s-au dezvoltat în contextul general al schimbărilor produse în această activitate. Odată cupractica, s-au cristalizat idei și concepții cu privire la rosturile acțiunilor evaluative și la modurile dezirabile de realizare a acestora. Ele s-au constituit, cu vremea, în sisteme de idei, teorii, configurând discipline care abordează direct sau indirect, din unghiuri diferite, problematica evaluării: docimologia, psihodiagnoza, economia învățământului, planificarea învățământului, teoria evaluării ș.a.

Evoluția practicii evaluării a înregistrat, evident, schimbări numeroase. Se pare că, înainte de constituirea sistemului de educație de tip formal, în cadrul căruia aveau să se dezvolte acțiuni de evaluare, acestea s-au realizat într-un plan social mai larg, în legătură cu aprecierea unor situații sociale privind activitatea umană: selectarea celor apți pentru cariera militară, pe baza însușirilor pe care le implică această activitate, sau pentru îndeplinirea unor funcții publice. La acestea s-au adăugat, mai târziu, unele schimbări în viața individului și în statutul său sociomoral, cum este trecerea într-o nouă etapă de dezvoltare („majoratul", „poziția de adult"), marcate de modificarea și confirmarea unor trăsături de personalitate, a unor capacități.

Evaluarea școlară. Evaluările de tip școlar, în formele și cu metodele asemănătoare celor practicate în vremea noastră, au apărut mai târziu, la începutul secolului al XIII-lea. În 1215, la Universitatea din Paris a fost introdusă o probă orală de absolvire, constând în susținerea unei dizertații. Primul examen scris este înregistrat mult mai târziu, în 1702, la Trinity College of Cambridge, pentru verificarea pregătirii studenților la matematică.

Tehnicile de evaluare orală şi în scris s-au răspândit relativ repede, devenind modalităţi obişnuite de verificare a rezultatelor şcolare la sfârşitul unor perioade de activitate.

Un moment de referinţă, care marchează debutul unui fenomen de proliferare a acţiunilor de evaluare în învăţământ, îl reprezintă constituirea şi dezvoltarea sistemelor de învăţământ, organizarea lor în ansambluri de instituţii şcolare ordonate ierarhic şi pe profiluri de formare, corelate structural şi funcţional. Acest fenomen important în evoluţia activităţii de învăţământ a generat o veritabilă proliferare a acţiunilor de evaluare şi, în acelaşi timp, dezvoltarea lor pe *mai multe direcţii* cu caracter dominant psihologic, socioeconomic, pedagogic.

a. Mult timp, evaluarea în cadrul activităţii de învăţământ *a privit cu deosebire elevii.* Astfel, la sfârşitul secolului XIX şi începutul secolului XX, evaluările în legătură cu activitatea în învăţământ s-au concentrat *pe însuşirile psihice ale subiecţilor de vârsta şcolarităţii* şi erau în legătură cu integrarea lor în activitatea şcolară la diferite niveluri ale acesteia, cu orientarea spre filiere de formare considerate corespunzătoare însuşirilor psihice ale subiecţilor. Ca urmare, se înregistrează o răspândire relativ largă a testelor psihologice şi construirea psihotehnicii ca ramură a psihologiei (1914).

Aceste evaluări – *de factură psihologică* – dobândesc diverse orientări. Unele dintre acestea manifestă interes mai ales pentru studierea diferenţelor psihologice dintre indivizi, în special a subiecţilor care se abat de la normalitate (T.Ribot, A. Binet, Th. Simon, Wundt, G. Cattel ş.a.), altele dobândesc caracter de studiu experimental al subiectului normal, sub raportul diverselor însuşiri psihice, cu deosebire al celor implicate în învăţare (G.Cattel, Wundt, Weber ş.a.).

b. A doua direcţie de dezvoltare o constituie *evaluarea rezultatelor şcolare,* care avea să devină dominantă – în relaţia cu celelalte – în activitatea de învăţământ. Ea îşi are originea în organizarea ierarhică şi pe profiluri a sistemelor şcolare şi, pe acest fond, în faptul că mult timp (până în prima jumătate a secolului XX), cele mai multe structuri şcolare, cu excepţia învăţământului primar, erau nonobligatorii, deci aveau caracter selectiv. În consecinţă, perioada la care ne-am referit înregistrează un veritabil fenomen de proliferare a examenelor (şi a

examinărilor) caracteristic învăţământului din prima jumătate a secolului XX. Încă din primul deceniu al secolului XX apar testele pedagogice de evaluare a randamentului şcolar (Ed. Thorndike, C.W. Stone), pentru ca în perioada interbelică să dobândească o răspândire largă testele pedagogice standardizate.

Extinderea acţiunilor practice de evaluare a randamentului şcolar, înregistrată în prima jumătate a veacului nostru, a condus, cum era de aşteptat, la dezvoltarea cercetărilor având ca obiect diverse aspecte ale acestei activităţi. În acest cadru de referinţă se remarcă, prin amploarea, persistenţa şi profunzimea lor, cele realizate de H. Piéron şi colaboratorii săi (M. Piéron, H. Laugier, Weiberg ş.a.) realizate pe parcursul a peste a trei decenii. Ele au ca obiect un registru relativ larg al problematicii evaluării rezultatelor şcolare: examenul şcolar-tipuri, funcţii ale acestuia; măsurarea rezultatelor şcolare; aprecierea rezultatelor şi fenomenul variabilităţii aprecierilor; comportamentul factorilor umani (profesori şi elevi) în contextul examenului etc. După apariţia mai multor studii, prezentând rezultatele cercetărilor întreprinse, în 1963 a fost publicată lucrarea „Examens et docimologie", configurând constituirea unei noi ştiinţe, componentă a sistemului ştiinţelor educaţiei – docimologia. Ea se defineşte ca ştiinţă care se ocupă cu „studiul sistematic al desfăşurării proceselor de măsurare şi apreciere a rezultatelor şcolare, al comportamentului examinatorilor şi examinaţilor în situaţie de examen".

Deşi îşi dezvoltă conţinutul în strânsă legătură cu psihologia, docimologia îşi are originea în practica evaluării rezultatelor şcolare, pe care o studiază şi vizează ameliorarea ei, conferindu-i o fundamentare ştiinţifică.

După scurt timp, atenţia a fost concentrată asupra rolului pe care evaluarea îl joacă în educaţia şcolară, aceasta făcând obiectul de studiu al „doxologiei", cu pretenţia de a-şi subsuma docimologia abia constituită.

Efervescenţa preocupărilor referitoare la problematica evaluării, în deceniile următoare, au marcat alte etape în dezvoltarea docimologiei, punând în evidenţă *relaţiile funcţionale ale evaluării cu celelalte componente ale activităţii de predare/învăţare*. În acest sens, Jean Claude Paristot (*13*) consideră că în dezvoltarea docimologiei se pot distinge două direcţii de cercetare:

• prima, în care docimologia priveşte studiul sistematic al examenelor şi, legat de aceasta, cercetări asupra fiabilităţii examenelor; este centrată

pe examen ca expresie a acțiunii de evaluare în învățământ. În acest sens, G. de Landsheere (*9*) apreciază că docimologia a avut la început un caracter critic, negativ, supunând unei analize critice modurile de notare și demonstrând, experimental, lipsa de fiabilitate și validitate a examenelor;

• a doua asociază cercetările asupra evaluării la preocuparea de a pune în evidență contribuția acesteia la eficacitatea procesului pedagogic și, în consecință, de a stabili o relație strânsă între „logica evaluării" și „logica formării".

Pornind de la această constatare, J.C. Paristot consideră că „dacă docimologia a avut meritul de a alerta asupra unor probleme majore, ea ne lasă relativ dezarmați în privința soluțiilor".

Ulterior, începând cu deceniul 8, docimologia s-a îndreptat într-o direcție constructivă, devenind o „docimologie pozitivă" (Anne Bonboir), concretizată în promovarea unor metode și tehnici de măsurare mai obiective, astfel încât să confere aprecierilor mai multă credibilitate. În consecință, caracterului explicativ i se adaugă și o nouă perspectivă, normativă, vizând nu numai să arate „ce este" evaluarea, ci și „ce trebuie să fie" și „cum trebuie realizată" (*16*).

În acest sens, unii autori (Jean Marie de Ketele, Claude Paristot) disting în evoluția docimologiei, deși nu prea îndelungată, *două perioade,* atribuind acesteia două accepțiuni:

– docimologie *în sens inițial și restrâns* (subl. ns.), însemnând știința examenelor;

– docimologie *în sens actual și lărgit,* ca disciplină care are ca obiect de studiu sistemul de evaluare în activitatea școlară.

De fapt, este vorba de două direcții de abordare marcând două etape de evoluție a docimologiei:

• prima privește studiul sistematic al examenelor, reducând evaluarea la notarea rezultatelor în contextul evaluării;

• a doua asociază evaluarea la dezvoltarea eficacității pedagogice a activității școlare, privind-o în relație cu procesul de formare. Ea este privită ca o procedură constant asociată la procesul de instruire/învățare (*13*).

Obiectivele prioritare ale acestei orientări privesc:

– conceperea și realizarea acțiunilor de evaluare ca activități de cooperare între profesori și elevi (pentru ca ambii parteneri să fie

informați asupra progreselor, dar și dificultăților), bazate pe încredere mutuală, în care ideea de adversitate dispare;

– realizarea evaluării ca activitate având menirea să furnizeze informații permițând adoptarea unor decizii de ameliorare (Stufflebeam);

– dezvoltarea funcțiilor evaluării în relație cu predarea și învățarea, în sensul contribuției acesteia la reglarea activității.

Deși cele două abordări, în linii generale, s-au produs succesiv, ele pot fi privite ca două paradigme ale evaluării, fiecare întemeiată pe o logică diferită.

c. Începând din prima jumătate secolului XX și continuând într-un ritm mai alert în perioada postbelică, în contextul evoluției globale a societății, învățământul înregistrează o dezvoltare necunoscută în epoci precedente. Sub impactul exigențelor societății, la rândul lor generate de dezvoltarea cunoașterii umane și a tehnicii, învățământul reclamă un volum de resurse în continuă creștere și, în același timp, se constituie ca factor cu rol important în dezvoltarea celorlalte subsisteme sociale. Urmare acestor schimbări globale, interesul manifestat de societate față de eficiența activității de învățământ se extinde de la evaluarea randamentului școlar (acesta exprimând eficiența ce se manifestă în primul rând în interiorul sistemului și numai după aceea în afara lui) către *evaluarea efectelor învățământului în plan economic, sociocultural, al calității vieții și condiției umane ș.a.m.d.*

Societățile industriale avansate au reclamat noi cerințe față de educație, pe fondul mobilității sociale, al competiției internaționale și al creșterii investițiilor în resurse umane. În centrul politicilor educaționale se situează noi obiective majore: egalitatea de șanse în educație (Bourdieu și Passeron), lupta pentru „excelență“ în educație, conjugată cu nevoia de a conduce noile generații la niveluri avansate de formare ș.a. Ca urmare, se dezvoltă practici și, odată cuacestea, o *teorie privind evaluarea învățământului în ansamblu,* care privește relațiile învățământului cu alte subsisteme sociale (economic, cultural etc.). Studii de această natură, întreprinse încă începând din perioada interbelică, au condus la dezvoltarea practicii și teoriei sistemului școlar, a eficienței interne și externe a acestuia și la constituirea unor noi discipline cum sunt: economia învățământului, managementul educațional ș.a.

d. În fine, încă o direcţie principală de dezvoltare a evaluării învăţământului, promovată insistent începând cu anii '70, o reprezintă *extinderea acestora asupra activităţii, condiţiilor, factorilor şi proceselor de care depind rezultatele obţinute* la un moment dat.

Această orientare este sugerată şi stimulată de noi dezvoltări ale teoriei curriculum-ului şcolar şi teoriei instruirii. Depăşind concepţia tradiţională potrivit căreia nivelul rezultatelor produse de activitatea şcolară este în mod hotărâtor dependent de competenţa şi calitatea prestaţiilor realizatorului acesteia, s-a ajuns la înţelegerea faptului că eficacitatea activităţii şcolare, obiectivată în rezultatele pe care le produce, poate fi evaluată pertinent numai dacă sunt avute în vedere (evaluate) toate componentele activităţii (condiţii interne/externe, resursele de care dispune, starea şi funcţionalitatea factorilor participanţi – umani, naturali, procesuali), prin urmare, activitatea în întregul ei, ca unitate a acestor elemente componente.

Utilizarea analizei de sistem în explicarea procesului de învăţământ, ca şi abordările din perspectivă curriculară au condus, deopotrivă, la înţelegerea activităţii şcolare ca unitate a scopurilor, conţinuturilor şi a proceselor de instruire. În consecinţă, *rezultatele şcolare nu pot fi cunoscute, dar mai ales interpretate,* apreciate şi explicate, decât *în strânsă legătură cu evaluarea activităţii care le-a produs.*

În acelaşi timp, s-a ajuns la înţelegerea rolului complex pe care evaluarea îl are în activitatea şcolară, în relaţie cu procesele principale ale acesteia – predarea şi învăţarea – şi implicit cu factorii umani pe care aceste procese îi reprezintă. În acest fel, este depăşită înţelegerea evaluării performanţelor şcolare ca măsurare a unui produs separabil, desprins de subiectul uman care l-a realizat, fiind promovată ideea de „înscriere a metodelor şi tehnicilor de notare şcolară în câmpul mai vast şi mai puţin facil *circumscris interacţiunii educative,* cu rezonanţe *psihologice* la evaluatori şi la elevi (5).

Mai târziu, la începutul deceniului 9, acţiunile evaluative sunt abordate şi dintr-un *unghi sociologic,* dând naştere unei sociologii a evaluării care „a operat o veritabilă răsturnare a perspectivelor", potrivit căreia „aprecierea tehnicilor de verificare a rezultatelor" nu este legitimă decât în cadrul evaluării chiar a procesului în care aceste rezultate îşi găsesc originea *şi al contextului social în care se realizează* (5).

Dacă perioada corespunzătoare deceniilor 7 şi 8 a promovat optica plasării actului evaluativ în ansamblul procesului didactic, abordarea sociologică – proprie deceniului 9 – pune în evidență impactul politicilor educaționale (logica socială) asupra evaluării. Din această perspectivă, evaluarea rezultatelor şcolare se produce deopotrivă sub impactul sistemului educativ şi al contextului social, conducând la aplicarea anumitor tehnici de evaluare.

e. Câteva concluzii se impun la capătul acestor considerații.

• În primul rând, se poate considera că preocuparea de a evalua în activitatea de învățământ nu s-a născut în interiorul acestei activități. După cum remarcă unii autori, ea *a fost preluată de sistemul educațional prin jocul influențelor exterioare exercitate asupra acestuia.* De exemplu, Jean Marie Barbier (*17*) avansează ipoteza că demersul evaluativ în şcoală corespunde transferului de valori constituite în veacul trecut sub influența evoluției sociale – economice: dezvoltarea industrială şi salarială, apariția pieței muncii, a remunerării în funcție de pregătire şi/sau de posturi ocupate.

În acelaşi timp, referindu-se la fenomene şcolare cum sunt constituirea claselor de elevi pe baza vârstei cronologice (dar şi a vârstei mentale), eterogenitatea claselor sub raportul capacităților de învățare ale elevilor, realizarea instruirii cu colectivități ş.a., se poate aprecia că toate au condus la înțelegerea necesității evaluării în învățământ. La început, acțiunile de acest fel au avut un caracter „spontan" şi „global", în sensul că orice acțiune de instruire este însoțită de un demers care tinde să compare performanțele elevilor cu cele de la începutul activității. Dovadă o constituie faptul că, totdeauna, în activitatea şcolară au fost folosite „exerciții de aplicare", întrebări la sfârşit de capitole (în manuale), acestea reprezentând atât elemente ale acțiunilor de învățare, cât şi mijloace de verificare.

• Evidențierea direcțiilor de dezvoltare a acțiunii de evaluare în învățământ – direcții care marchează, în linii generale, şi etapele acestei dezvoltări – relevă şi faptul că acțiunile evaluative *au cunoscut şi o mutație de accent* în ceea ce priveşte obiectul lor, de la *însuşirile psihice* ale celor care învață, la *efectele activității şcolare* (manifestate în interiorul sistemului şcolar sau în afara lui) şi de la acestea la *activitatea*

însăşi (care a produs rezultate constante). Prima orientare este de natură mai ales psihologică, cea de-a doua prezintă însuşirile activităţii pedagogice, socioeconomice şi socioculturale, pentru ca a treia să aparţină demersului pedagogic şi de management educaţional. Această remarcă este de natură să sugereze caracterul multidisciplinar al demersului evaluativ în învăţământ.

• În al treilea rând, ceea ce ne apar ca preocupări diferite şi procese distincte (precizate anterior), pot fi considerate *acţiuni complementare.* Evaluările psihologice au în vedere ceea ce subiecţii *pot să facă (să înveţe),* relevând nivelul de dezvoltare a însuşirilor psihice angajate în învăţare, în formarea şi dezvoltarea aptitudinilor, intereselor, proceselor cognitive, atitudinilor etc., în timp ce evaluările pedagogice sunt centrate pe ceea ce subiecţii *au învăţat* şi ştiu să facă (competenţe, capacităţi), ce au devenit, fiind, deci, evaluări de randament. Manifestarea lor, ca direcţii complementare ale unui proces psihopedagogic şi socioeconomic, îşi are originea în interdependenţa fenomenelor pe care le evaluează. Este demonstrat că tot ce ştie şi poate să facă un subiect este atât rezultatul a ceea ce a învăţat (randament), cât şi al însuşirilor sale psihice, după cum nivelul de dezvoltare al însuşirilor psihice la un moment dat se prezintă atât ca produs al acţiunii de educaţie, cât şi ca premise ale randamentului de învăţare pe care persoana o realizează.

• Evaluarea performanţelor şcolare este tot mai mult înţeleasă nu ca acţiune de control – sancţiune, limitată la verificare şi notare, ci *ca proces ce se întrepătrunde organic cu celelalte procese ale actului didactic,* exercitând o funcţie esenţial formativă, concretizată în a informa şi ajuta în luarea unor decizii cu scopul de ameliorare a activităţii în ansamblu.

• În fine, procesul de extindere a ariei acţiunilor evaluative în activitatea de învăţământ a condus la delimitarea, pe de o parte, a *teoriei evaluării în educaţie* care încorporează idei, norme, generalizări teoretice privind evaluarea unor categorii distincte de fenomene, chiar dacă ele sunt aspecte ale aceluiaşi tip de activitate, constituind un sistem, iar pe de altă parte, a docimologiei ca teorie a evaluării rezultatelor şcolare. Este o relaţie de supra/subordonare, în sensul că teoria evaluării este componenta teoriei generale a educaţiei, după cum docimologia este parte a teoriei evaluării în educaţie.

5.2. CONTRIBUȚII ROMÂNEŞTI LA DEZVOLTAREA TEORIEI EVALUĂRII

Evaluarea a devenit în perioada actuală o preocupare majoră a educatorilor, fie ei teoreticieni sau practicieni, făcând obiectul a numeroase studii şi cercetări. Fenomenul nu este deloc întâmplător, după cum nu poate fi considerat nici ca o modă. Atenția acordată evaluării este urmarea firească a reflecțiilor fecunde înregistrate în pedagogie în ultimele decenii şi care se obiectivează în abordarea activității didactice din perspectiva unor obiective, în încercarea de a conferi acestui demers mai multă rigoare şi raționalitate, în tentativa de a evalua acțiunile pe care le comportă actul pedagogic, ca şi estimarea calității acestuia prin efectele pe care le produce. Evoluția practicilor în evaluare şi dezvoltarea teoriei evaluării sunt, aşadar, rezultatul unor reflecții cu caracter mult mai larg care privesc procesul didactic. În acelaşi timp, însă, evaluarea a devenit un factor declanşator de transformări în planul practicilor pedagogice.

Pe fondul acestor investigații pedagogice, în țara noastră, mai ales în ultimele 3-4 decenii, se înregistrează o efervescență a cercetărilor consacrate problematicii evaluării în învățământ. Diverse aspecte ale acestui tip de activitate fac obiectul a numeroase lucrări şi studii. După problematica abordată, ar putea fi grupate în trei categorii.

a. Lucrări şi studii cu caracter general, consacrate problemelor generale, de principiu, reprezentând contribuții în definirea unei concepții asupra evaluării. Din rândul acestora pot fi menționate: V. Pavelcu „Principii de docimologie“, E.D.P. 1968 – apărută la numai 5 ani după lucrarea lui H. Pieron; „Evaluarea sistemelor şi proceselor educaționale“ elaborată de Institutul de Ştiințe Pedagogice (1973) şi „Teorie şi practică în evaluarea eficienței învățământului“, E.D.P. 1981 – aparținând autorului prezentei lucrări.

b. Alte lucrări sunt consacrate, în principal, metodologiei măsurării şi aprecierii rezultatelor şcolare, aparținând multor autori: Anatolie Chircev, D. Hazgan, D. Muster, Teodora Simionescu, Pelaghia Popescu, Ion Holban, Petru Lisievici, Ioan Jinga, Adrian Stoica ş.a. (*18*).

c. Lucrări care tratează probleme psihologice ale examinării şi aprecierii rezultatelor şcolare. Din această categorie poate fi menționată

lucrarea *Atitudinea elevilor față de aprecierea școlară,* E.D.P., 1975, autor D. Vrabie.

La acestea se adaugă foarte numeroase studii și articole de revistă, teze de doctorat, lucrări de licență, îndeosebi ale absolvenților facultăților de pedagogie, lucrări științifico-metodice pentru acordarea gradului I în învățământ. De asemenea, toate manualele și cursurile universitare de pedagogie rezervă cel puțin un capitol problematicii evaluării rezultatelor școlare.

De menționat și introducerea, încă din anul 1975, a unui curs de *Teorie a evaluării în educație,* la secția de Pedagogie a Universității din București care, după 1990, a fost introdus în programul de studiu al tuturor facultăților de pedagogie ca și al Colegiilor Pedagogice Universitare de Institutori.

Subliniem contribuția substanțială a Serviciului Național de Examinare și Evaluare, atât în direcția sprijinirii practicii de evaluare, prin instrumentele pe care le-a pus la dispoziție unităților școlare (ghiduri de evaluare, colecții de itemi ș.a.), ca și în plan teoretic, obiectivate în studii menite să edifice un sistem național de evaluare și o concepție fundamentală privind evaluarea rezultatelor școlare în sistemul de învățământ din țara noastră.

5.3. EXPERIENȚE INTERNAȚIONALE

Privită în perspectivă internațională, în ultimele decenii se înregistrează tendința de *concentrare a acțiunilor evaluative asupra randamentului școlar* („rendement scolaire“, „educational achievement“) întreprinse în diverse țări.

Astfel, în 1961/1962 a luat ființă I.E.A. (L'Association Internationale pour l'Évaluation du Rendement Scolaire/International Association for the Evaluation of Educational Achievement). Este o asociație internațională nonguvernamentală, cu scopuri științifice, grupând institute de cercetări din numeroase țări. Programul său constă, în principal, în efectuarea unor anchete evaluative, stabilite de Adunarea generală compusă din câte un reprezentant al fiecărui institut membru al Asociației.

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Asociația întreprinde cercetări la scară internațională, relativ la probleme pedagogice comune, în vederea ameliorării sistemelor educative, propune programe de investigații realizate cu participarea centrelor naționale, realizează o bancă internațională de itemi pentru elaborarea de teste docimologice la diverse discipline.

În deceniul 7 a fost întreprinsă o anchetă evaluativă în 12 țări, pentru a stabili în ce măsură și în ce condiții poate fi comparat randamentul școlar al elevilor din diferite sisteme de învățământ. În acest scop au fost elaborate baterii de teste pentru matematică, științe, geografie, lectură și aptitudini verbale, care au fost administrate elevilor în vârstă de 13 ani.

Ulterior, a fost întreprinsă o anchetă evaluativă privind randamentul la matematică, ale cărei rezultate au fost publicate sub îngrijirea lui Torsten Husen („International Study of Achievement in Matematics", New York, 1967). Alte asemenea anchete au fost realizate și pentru alte domenii – științe, lectură, literatură, limba franceză, limba engleză (ca limbi străine), instrucția civică, ale căror rezultate fac obiectul a 40 de volume și a unui număr foarte mare de studii și articole.

În strânsă legătură cu acțiunile practice de mare anvergură, privind evaluarea randamentului școlar, coparticipanții la realizarea acestora au elaborat numeroase studii vizând diverse aspecte metodologice pe care le comportă evaluarea randamentului școlar, mai ales realizată la scară internațională.

Studiile și anchetele întreprinse de I.E.A., dincolo de valoarea lor intrinsecă, oferă o imagine cu orizont mai larg, la scară internațională, asupra evaluării randamentului școlar, prezentând o importanță covârșitoare prin orientarea și influența exercitată asupra acțiunilor de acest gen la nivel național. Ele favorizează comparații, prin datele pe care le oferă, privind situația din diverse țări. Totodată, aceste date pot constitui o contribuție cel puțin suplimentară, pentru fundamentarea unor hotărâri privind învățământul din fiecare țară.

Comparațiile pe care le prilejuiesc pun în evidență diferențele remarcate între sistemele educative din diverse țări, permițând aprecierea mai lucidă a stării învățământului din fiecare țară.

Adăugăm și faptul că experiența investigațiilor realizate constituie sursă de sugestii de ordin metodologic care pot fi utilizate în efectuarea unor evaluări la scară națională.

6. SISTEMUL DE EVALUARE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNT

Evaluarea în învățământ constituie – în prezent – o preocupare permanentă a pedagogilor teoreticieni și practicieni, devenind obiectul a numeroase dezbateri și cercetări. Abundența acestor acțiuni, ca și a lucrărilor consacrate lor, probează faptul că problemele de evaluare au devenit centrale în educație, ele privind nu numai activitatea propriu-zisă de acest tip, ci și numeroase alte componente ale practicii pedagogice cu care se află în strânsă legătură. Atitudinea adoptată față de acest fenomen este, de multe ori, diferită.

Pe de o parte, se apreciază că problematica evaluării este implicată în orice demers de inovare, de ameliorare a unui aspect al activității de învățământ, iar pe de altă parte se consideră că procesele evaluative în activitatea școlară au fost realizate dintotdeauna și, în consecință, insistența deosebită asupra problemelor pe care le comportă nu este total justificată. Considerăm că opoziția dintre aceste atitudini este numai aparentă. Experiența demonstrează că practicile evaluative și reflecțiile pe care le prilejuiesc sunt strâns legate de acțiunea de inovare/ameliorare a activității de învățământ și constituie inevitabil „declanșatori ai multor transformări în practica pedagogică“ (Ch. Delorme, 1989).

Deși, în ansamblul activității de învățământ, evaluarea rezultatelor școlare este dominantă, reținând cel mai mult atenția cadrelor didactice și autorităților școlare, după cum interesează categorii numeroase de persoane, totuși, *acțiunile evaluative privesc toate componentele activității de învățământ:* curriculum-ul școlar, procesele de instruire, personalul didactic, condițiile și resursele și chiar sistemul școlar în totalitate. Evaluarea își manifestă prezența în toate componentele sistemului. J. Cronbach consideră că funcția și rolul evaluării diferă după situația de decizie care trebuie adoptată. Dintre acestea, mai importante sunt: curriculum-ul, rezultatele școlare, procesul, situația de plecare, eficiența învățământului în plan social, eficiența internă a învățământului. Din aceasta rezultă un *veritabil sistem al evaluării în învățământ* care are ca obiect diverse aspecte și componente ale sistemului școlar. Înțelegerea adecvată a acestuia face necesare mai multe sublinieri:

a. Ca orice sistem sociouman, învățământul își dezvoltă pârghii și proceduri prin intermediul cărora își *organizează mecanismele de control și autoevaluare* cu ajutorul cărora își apreciază calitatea „produselor“.

Acest fapt este valabil atât pentru învățământ în ansamblul său cât, mai ales, pentru reglarea/autoreglarea activităților de instruire.

b. În ansamblul componentelor sistemului școlar, *evaluarea rezultatelor este dominantă* prin amploarea acțiunilor pe care aceasta le implică, dar și prin rolul pe care îl deține în reglarea întregii activități de învățământ. Evaluarea celorlalte componente ale sistemului, pentru aprecierea calității și pentru reglarea lor, operează și cu date obținute în evaluarea rezultatelor școlare.

c. Evaluarea diverselor componente ale sistemului *revine unor factori diferiți.* Ea nu privește în toate cazurile și nici în egală măsură activitatea educatorului. Fără să fie absolut tranșantă, în linii generale se pot stabili următoarele relații între componentele sistemului și factorii direct responsabili pentru evaluarea lor:

• sistemul de învățământ la nivelul întregii țări sau la nivelul structurilor teritoriale revine Ministerului Educației și Cercetării și inspectoratelor școlare, responsabile de funcționarea sistemului, instituțiilor de învățământ, toate având obligația legală de a elabora anual rapoarte privind starea învățământului (art. 141 și 150 din Legea învățământului). Totodată, pentru evaluarea instituțiilor școlare din învățământul preuniversitar este creată o Comisie de evaluare și acreditare, care funcționează pe lângă Ministerul Educației și Cercetării (art. 106 al Legii învățământului), iar pentru evaluarea și acreditarea instituțiilor de învățământ superior este înființat Consiliul Național de Evaluare Academică și Acreditare (C.N.E.A.A.);

• rezultatele școlare – în principal, de către personalul didactic, pe parcursul activității școlare, ca și în contextul examenelor, dar și de autoritățile școlare: minister, inspectorate, conducerile unităților de învățământ, ca și de S.N.E.E. (mai ales, prin evaluările realizate la nivelul sistemului școlar sau pe eșantioane reprezentative de populație școlară);

• curriculum-urile – de către autoritățile școlare, unitățile de cercetare și cu participarea personalului didactic;

• procesele de instruire – de către autorități școlare, unități de cercetare, precum și de personalul didactic, în cazul celor din urmă evaluarea dobândind caracter de autoevaluare;

• personalul didactic – de către autorități școlare, unități de cercetare, instituții de învățământ care pregătesc personal didactic;

• condiţii, resurse – autorităţi şcolare.

Este de dorit şi se tinde ca evaluarea diferitelor componente ale sistemului să fie realizată de instituţii specializate care să dispună de independenţă profesională pentru a nu fi maleabile faţă de sugestiile oficialităţilor.

d. Poziţia centrală a evaluării rezultatelor şcolare în sistem, precum şi importanţa socială şi pedagogică pe care o prezintă legitimează constituirea unui sistem (subsistem) distinct ale cărui componente principale sunt:

– evaluările realizate pe parcursul programului de instruire;
– examenele (de absolvire şi de admitere);
– alte evaluări externe realizate de factori autorizaţi;
– concursuri, competiţii – în regim de activităţi extraşcolare.

e. *Evaluarea rezultatelor şcolare se află în raporturi multiple* de condiţionare şi influenţare reciprocă, uneori de cauzalitate circulară mai ales *cu curriculum-ul, personalul didactic, procesele de instruire;* de exemplu, evaluarea rezultatelor se întemeiază pe obiectivitate şi standarde curriculare, iar acestea, la rândul lor, pe rezultate. De asemenea, rezultatele şcolare sunt în funcţie de procesele de predare şi experienţa de învăţare furnizate, dar care influenţează asupra predării şi învăţării.

f. Componentele sistemului trebuie să funcţioneze coordonat, datele şi informaţiile putând fi prelucrate (asamblate), transferate şi utilizate la nivelul oricărei componente sau pentru producerea unor evaluări la nivel de sistem.

g. Evaluarea multor componente *se completează cu acţiuni autoevaluative*. De aceea, este oportun să fie dezvoltată capacitatea de autoevaluare la nivelul tuturor „actorilor" din sistem, ca şi a unor atitudini favorabile faţă de evaluarea externă. Aceasta presupune, între altele, dezvoltarea unei „culturi a evaluării".

h. Aplicarea analizei de sistem în studierea activităţii de învăţământ a permis relevarea câtorva *tipuri de factori* care intervin în desfăşurarea acesteia cu rol hotărâtor pentru nivelul la care se desfăşoară şi care, în consecinţă, pot face obiectul unor evaluări distincte:

• factori generali (economici, sociali, politici, demografici, de sistem);
• factori în legătură cu elevii (trăsături, capacităţi, atitudini, nivel de pregătire);
• factori în legătură cu educatorii (însuşirile lor, concepţiile pedagogice, competenţele);

• factori în legătură cu componentele procesului (curriculum, metodologii, mijloace de învățământ, relații educaționale etc.).

În figura 1.a se prezintă schema sistemului evaluării activității de învățământ, iar în figura 1.b, componentele sistemului apar într-o perspectivă funcțională.

În ansamblul componentelor învățământului, care fac obiectul acțiunilor evaluative, poate fi identificat un sistem de relații între: componente – factori evaluatori – proceduri și mijloace de evaluare – destinatari – efecte produse, așa cum sunt rezultatele în tabelul 1.

Subsistemul evaluării rezultatelor școlare. Ideea unui sistem integrat de evaluare privește nu numai ansamblul acțiunilor evaluative care au ca obiect principalele componente ale sistemului școlar, ci și conceperea unui sistem de mijloace și moduri de evaluare care vizează performanțele școlare. Necesitatea unui sistem integrat de evaluare a rezultatelor școlare decurge din varietatea formelor pe care le prezintă performanțele elevilor, ceea ce face necesară recurgerea la o diversitate de moduri de evaluare a rezultatelor școlare, ca și din multiplicarea funcțiilor pe care actul evaluativ este chemat să le îndeplinească în contextul procesului didactic. O realitate multidimensională și variată cum sunt efectele activității școlare reclamă, în mod necesar, un sistem multidimensional de evaluare.

Componentele sistemului integrat de evaluare a performanțelor școlare sunt numeroase și pot fi abordate din diverse unghiuri. Reținând pe cele mai importante, ele privesc:

– un ansamblu de strategii, metode și tehnici de evaluare pe parcursul programului;

– un subsistem de evaluare externă cuprinzând: examene naționale, evaluări externe realizate pe eșantioane de populație școlară sau prin sondaje;

– instrumente și acțiuni de evaluare a aptitudinilor, intereselor și atitudinilor elevilor, precum și instrumentele de diagnoză a elevilor aflați în dificultate;

– un model criterial de apreciere a rezultatelor școlare menit să determine creșterea credibilității evaluărilor realizate de educatori și comparabilitatea rezultatelor;

– un model de certificare a performanțelor și de informare sistematică a factorilor interesați privind nivelul performanțelor (părinți, autorități școlare, societatea).

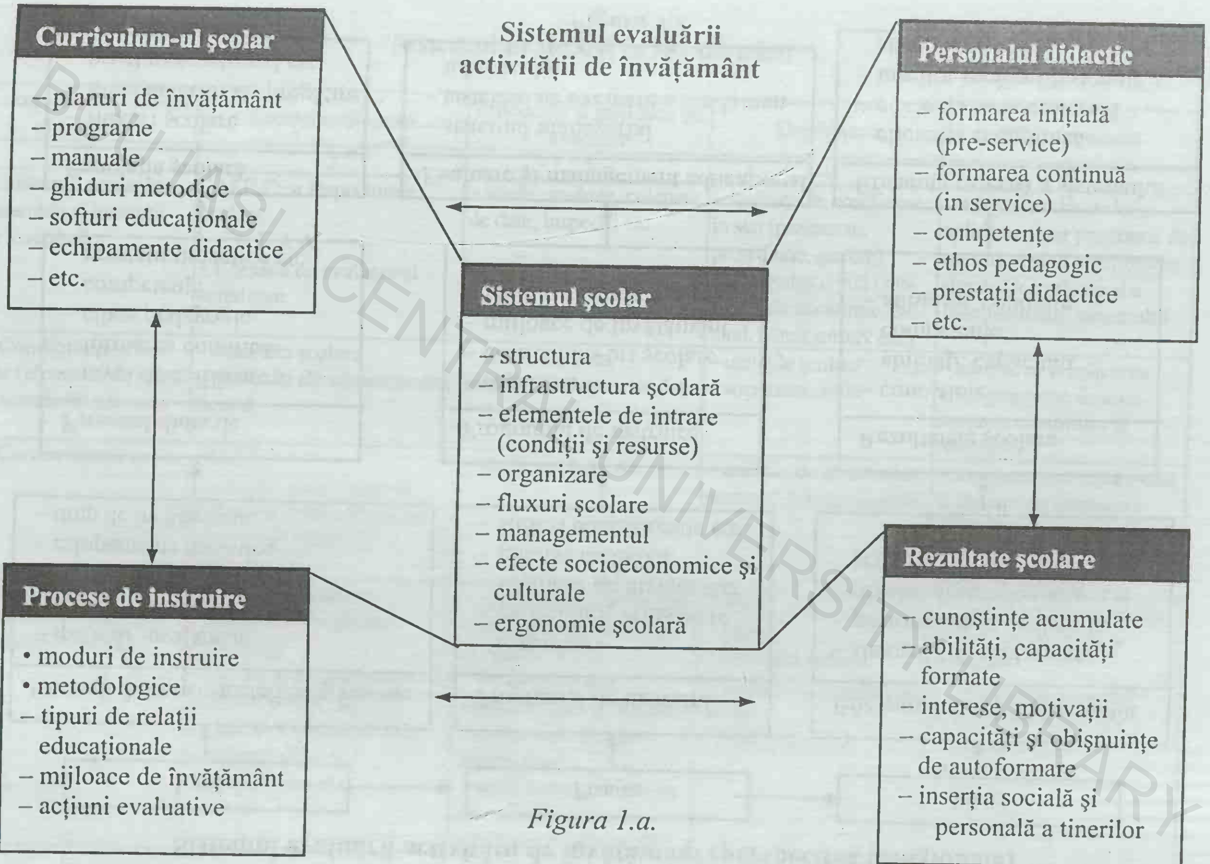


Figura 1.a.

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

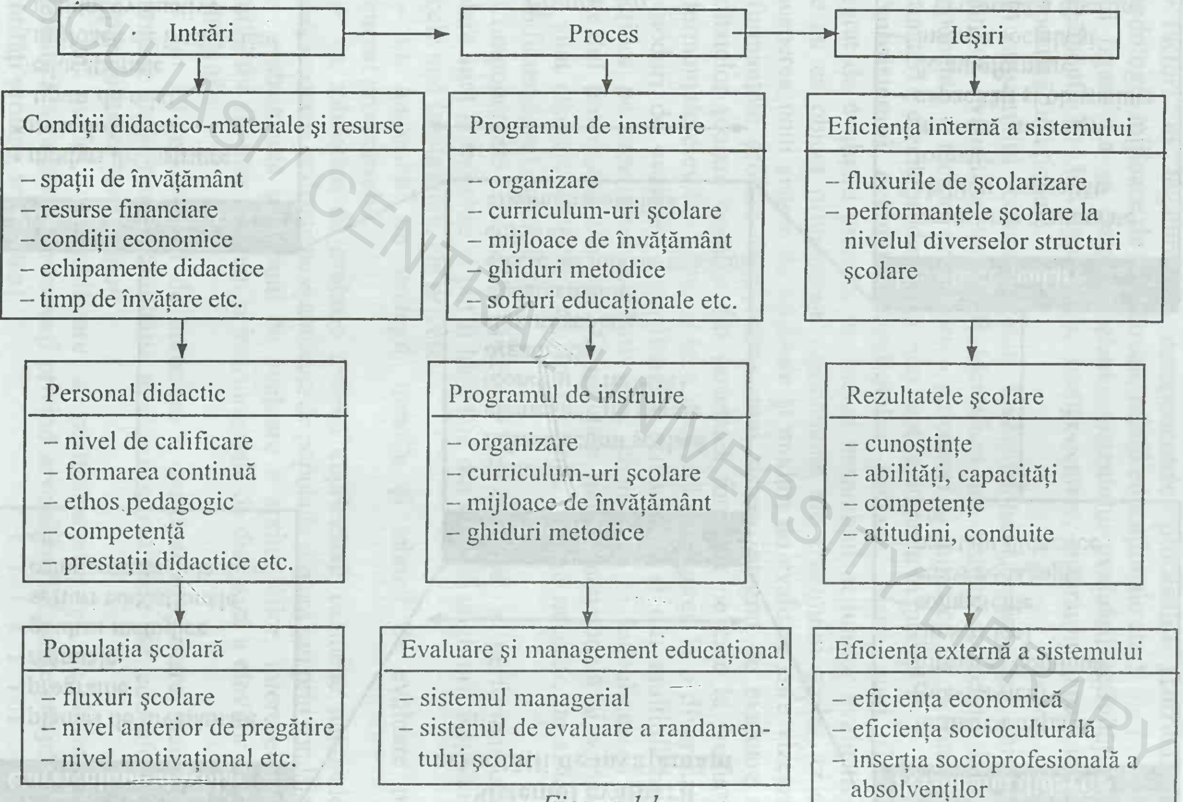

Sistemul evaluării activității de învățământ (perspectivă funcțională)
Intrări
Proces
Ieşiri
Condiții didactico-materiale și resurse
– spații de învățământ
– resurse financiare
– condiții economice
– echipamente didactice
– timp de învățare etc.
Programul de instruire
– organizare
– curriculum-uri școlare
– mijloace de învățământ
– ghiduri metodice
– softuri educaționale etc.
Eficiența internă a sistemului
– fluxurile de școlarizare
– performanțele școlare la nivelul diverselor structuri școlare
Personal didactic
– nivel de calificare
– formarea continuă
– ethos pedagogic
– competență
– prestații didactice etc.
Programul de instruire
– organizare
– curriculum-uri școlare
– mijloace de învățământ
– ghiduri metodice
Rezultatele școlare
– cunoştințe
– abilități, capacități
– competențe
– atitudini, conduite
Populația școlară
– fluxuri școlare
– nivel anterior de pregătire
– nivel motivațional etc.
Evaluare și management educațional
– sistemul managerial
– sistemul de evaluare a randamentului școlar
Eficiența externă a sistemului
– eficiența economică
– eficiența socioculturală
– inserția socioprofesională a absolvenților

Figura 1.b.

Sistemul evaluării în învățământ

Componente – obiect al evaluării	Factori evaluatori	Proceduri și mijloace de evaluare	Destinatari	Efecte produse
1	2	3	4	5
1. Sistemul școlar în ansamblu și instituții de învățământ	– M.E.C. și inspectorate școlare – C.N.E.A.A. – Comisia de evaluare și acreditare	– studii, anchete, culegere de date, inspecții etc.	– Instituții de conducere în stat (parlament, președinție, guvern) – Societatea civilă (subsistemele economic, cultural, administrativ etc.)	– adoptarea deciziilor și aplicarea unor programe de măsuri vizând ameliorarea situațiilor evaluate și a funcționalității sistemului
2. Condițiile și resursele (elemente de intrare situația de plecare)	– autorități școlare – autorități ale administrației de stat	– studii, anchete, inspecții, culegere de date	– unitățile școlare – societatea civilă	– adoptarea și aplicarea unor programe de ameliorare a condițiilor și resurselor
3. Curriculum-ul școlar	– M.E.C. – instituții specializate în elaborarea curriculum-ului – personal didactic	– studii, anchete etc.	– unitățile de învățământ, personal didactic și elevii	– adaptarea curriculum-ului la obiectivele pertinente diverselor structuri școlare și la capacitatea de învățare a populației școlare
4. Sistemul de pregătire, selecție și orientare a elevilor	– personalul didactic – instituții specializate (S.N.E.E.) – M.E.C. și alți factori de gestiune a activității de învățământ (inspectorate, conduceri de școli) – familiile elevilor – elevii	– cunoașterea elevilor în cadrul programului de pregătire – examene și alte evaluări la nivel național – concursuri în regim extrașcolar – studii asupra competențelor absolvenților în activitatea profesională	– elevi – părinți – autorități școlare – instituții de conducere în stat – societatea civilă	– ameliorarea sistemului de formare, selecție și orientare – orientarea școlară și profesională a elevilor – inserția socială a absolvenților

BCU IAȘI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

1	2	3	4	5
5. Personalul didactic	– M.E.C., inspectorate școlare și conducerile de școli – instituții specializate – personalul didactic însuși (prin autoevalure)	– studii, anchete, inspecții școlare, sistemul de formare continuă etc.	– M.E.C. și autoritățile școlare – instituții de învățământ care pregătesc personalul didactic – personalul didactic	– ameliorarea sistemului de formare inițială și continuă a personalului didactic
6. Procesele de instruire	–autoritățile școlare (inspectorate și conducerile de școli) – instituții specializate și unități de corectare	– studii, anchete și inspecții școlare	– unitățile școlare – instituții școlare care pregătesc personal didactic – personalul didactic	– reglarea acțiunii pedagogice – ameliorare continuă a personalului didactic – inovarea proceselor de instruire – orientarea personalului didactic în direcția perfecționării modului de lucru
7. Eficiența interă a învățământului	- M.E.C. și celelalte autorități școlare - autorități ale administrației de stat	- studii, culegeri de date	- factori de gestiune a activității de învățământ - unitățile școlare - personalul didactic - părinții elevilor - societatea civilă	- adoptarea unor decizii și aplicarea măsurilor adecvate în scopul creșterii eficienței activității de învățământ
8. Eficiența externă (în plan social)	– M.E.C. și alte organe centrale de stat (financiare, economice, culturale), unități economice etc.	– studii, anchete, culegeri de date	– M.E.C. și alte autorități școlare – unitățile școlare – societatea civilă – unități de producție și comerciale etc.	– adoptarea unor decizii și alicarea măsurilor necesare astfel ca învățământul să răspundă adecvat cerințelor vieții sociale (economice, culturale)

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Note şi referinţe

1. Pavelcu, V., **Principii de docimologie,** Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1968.

2. Kerlan A., **Des outiles d'évaluation pour la pratique,** în Rencontres pédagogiques nr. 22 / 1988, apărut în 1993, Nancy (I.N.R.P.)

3. Bonboir, Ana, **La docimologie,** Paris, P.U.F., 1972.

4. Caverni J.P., Noizet G., **Psyhologie de l'évaluation scolaire,** P.U.F. Paris, 1978.

5. Hameline Daniel, **La docimologie,** în Enciclopedia universalis, corpus 6, Editeur Paris, 1995.

6. Bal, R., **Les fonction de l'évaluation,** în „Cahiers Pedagogiques", nr. 162, Nantes, 1978.

7. Reuchlin, M., **Problèmes d'évaluation,** în Traité des sciences pédagogiques, voi IV, Paris, P.U.F., 1974.

8. Landsheere G.De, **Evaluarea continuă. Examene** (trad.), E.D.P., Bucureşti, 1975.

9. Lindeman, Richard, **Evaluarea în procesul de instruire,** în Joel Davitz şi Samuel Ball, **Psihologia procesului educaţional** (trad.), Bucureşti, E.D.P., 1979.

10. ***, **Documentation, information profesionelle (D.I.P.)** – Evaluation du rendement scolaire", Unesco – B.I.E., nr. 184/1972, pag. 28.

11. În studiul său **Science avec conscience,** Paris, Taysard, 1984, E. Marin subliniază: „Victime ale unui punct de vedere mecanic, fizic, astăzi depăşit în fizică, şi ale funcţionalismului, astăzi depăşit în biologia modernă, ştiinţele umane, şi mai ales cele sociale se străduiesc să refuze evenimentul vizând să câştige un brevet de ştiinţificitate. Or – conchide autorul – veritabila ştiinţă nu va putea să înceapă decât cu recunoaşterea evenimentului".

12. Denumirea derivă de la grecescul „dokime" – probă de încercare. Din aceeaşi familie de cuvinte este şi „dokimastikos" devenit docimastică şi însemnând studiul tehnicilor de examinare şi aptitudinea de a examina; în acest sens, se vorbeşte de pregătirea docimastică a profesorului ca formare pentru activitatea de evaluare.

13. Piéron, Henri, **Examens et docimologie,** Paris, P.U.F., 1963 şi Pristot J. Claude, **Docimologie: introduction aux concepts et aux pratiques,** Lonvain – la Neuve, Cobay, 1982.

14. O anchetă internaţională asupra concepţiilor, metodelor, importanţei sociale şi pedagogice a examenelor şi concursurilor, finanţată începând din 1931 de Carnegie Corporation, a favorizat apariţia unor studii în Anglia (P. Hartog şi E. Rhodes – An Examination of Examinations), iar în Franţa „La Correction des épreuves ecrites dans les examens", iar mai târziu realizate de Piéron şi M. Reuchlin.

15. O analiză pertinentă a evoluției docimologiei o realizează Jean Claude Paristot, **La paradigme docimologique,** în „L'évaluation en question", Paris, 1988 (Ch. Delorme). Autorul consideră că paradigma docimologică tradițională (în sens de ansamblu de condiții, reprezentări, propuneri, edificată într-o epocă în teorie dominantă) a fost centrată pe examen, decupând în evaluare un câmp de investigație foarte restrâns. Elementele de bază ale acestei paradigme, „puse sub acuzare", sunt: – atenția acordată exclusiv examenelor, ceea ce a condus la gândirea că evaluarea și examinarea sunt practici identice, relevând aceleași metodologii și logici, cultivând o învățare pentru a reuși la examinare și nu pentru a se instrui și a se forma; – a consolidat procedurile de triere, de selecție; – a întărit și legitimat teoretic o concepție detașată de actul de educație propriu-zis. Acestei elaborări, autorul îi opune *paradigma evaluării corelată* (chiar subordonată) *procesului formării.*

16. În legătură cu aceasta, unii autori (Noizet și G. Boniol ș.a.), pentru a evidenția aspectul normativ al docimologiei, propun termenul de „docinomie", iar J. Guillaumin pe cel de „doxologie" pentru a releva rolul evaluării în activitatea școlară.

17. Lucrări care marchează această evoluție: G. Noizet și J.P. Caverni, **Psyhologie de l'évaluation scolaire,** Paris, 1973; F. Marchand, **Évaluation des élèves et conseil de classe,** 1979; Ch. Delorme, **L'évaluation en question,** Paris, 1989.

18. Dintre numeroasele lucrări apărute, pot fi menționate:

– Chircev A., **Verificarea orală a cunoștințelor elevilor,** 1962;

– Muster, D., Hazgan, D., Popescu, P., **Metodologia examinării și notării elevilor,** 1969;

– Muster, D., **Verificarea progresului prin teste docimologice,** 1970;

– Simionescu, T., **Randamentul școlar,** 1976;

– Popescu Pelaghia, **Examinarea și notarea elevilor,** 1978;

– Holban Ion, **Teste de cunoștințe,** 1995;

– Lisievici, Petru, **Teste de cunoștințe,** 1993;

– Stoica Adrian, Simeon Musteață, **Evaluarea rezultatelor școlare,** ghid metodologic, Chișinău, 1997.

19. Alte lucrări:

– Bonboir, Anne – **La docimologie,** Paris, P.U.F., 1972;

– Ketele, J.M. – **Docimologie; introduction aux concepts et aux pratiques,** 1982;

– Stufflebeam, D.L., Foley W.G. – **L'évaluation en éducation et la prise de decision** (trad. din limba engleză).

Capitolul II EVALUAREA REZULTATELOR ŞCOLARE – COMPONENTĂ A PROCESULUI DIDACTIC

1. EVALUAREA – PROCES INTEGRAT ŞI PERMANENT AL DEMERSULUI DIDACTIC

Preocupările ample şi tot mai insistente pe tărâmul teoriei pedagogice şi al practicii şcolare, cu scopul de a conferi activităţii didactice o eficienţă mai mare, impusă de exigenţele societăţii contemporane, privesc multe planuri ale acestei activităţi:

– unele sunt consacrate problematicii determinării obiectivelor pedagogice şi, în corelaţie cu acestea, reconsiderării concepţiilor care orientează proiectarea şi realizarea proceselor de instruire;

– altele privesc restructurarea metodologiei didactice, în concordanţă cu orientările ce se degajă din teoriile contemporane privind învăţarea;

– nu sunt neglijate nici numeroasele probleme pe care le comportă conceperea şi realizarea situaţiilor educative, caracterizate prin extensia funcţiilor predării şi prin centrarea procesului didactic pe activitatea de învăţare;

– în fine, dar nu mai puţin importante sunt şi cele care privesc recunoaşterea şi definirea locului şi funcţiilor *proceselor evaluative* în conceperea şi crearea situaţiilor de instruire.

Evaluarea – componentă constantă a actului didactic

Abordarea aspectelor pe care le comportă locul şi funcţiile acţiunilor evaluative în procesul didactic, în general, relaţiile lor funcţionale cu predarea şi învăţarea, precum şi cu ceilalţi factori procesuali, de conţinut,

BCU IASI CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

materiali ai procesului, în particular, porneşte de la recunoaşterea faptului că *evaluarea randamentului şcolar constituie o acţiune componentă a acestui proces,* integrată structural şi funcţional în această activitate.

„Evaluarea poate fi considerată ca o procedură constant asociată la acţiunea educativă". Ea *realizează* cele mai multe şi mai importante dintre procesele de feed-back menite să permită acţiunilor educative să se desfăşoare eficient. De aceea, evaluarea reprezintă unul din procesele pe care le implică educaţia, fiind integrată strâns şi permanent cu alte procese/acţiuni ale acesteia. Un asemenea rol al evaluării îl regăsim şi în anumite forme ale învăţământului programat (N. A. Crowder), ca şi în experienţele învăţământului asistat de calculator (I.A.C.).

În ambele situaţii, programul de instruire, respectiv ordinatorul, „analizează lacunele răspunsurilor celui care învaţă sau cu care se află «în dialog», pe care îl retrimite la sursele de informare, la exerciţii" (*1*).

Pornind de la această înţelegere a rolului evaluării în actul didactic şi depăşind viziunea tradiţională de a separa procesele predării de acţiunile evaluative, în înţelegerea modernă a procesului didactic, procedurile de evaluare devin parte integrantă a activităţii didactice. Şi, cu cât evaluarea are ca obiectiv nu numai produsul activităţii, ci şi procesul prin care s-a ajuns la rezultatele constatate, cu atât poziţia de componentă a procesului de instruire/învăţare, rolul şi funcţiile evaluării în actul didactic se manifestă mai pregnant.

Realizarea funcţiilor ce-i revin în contextul procesului de învăţământ exclude poziţia de acţiune desprinsă din acesta, precum şi pe aceea care o plasează în relaţie de complementaritate faţă de acest proces. *Acţiunile evaluative sunt prezente în orice activitate pedagogică,* independent de complexitatea şi dimensiunile ei, ca o condiţie a eficacităţii acesteia. Modurile de realizare, ca şi *interacţiunea funcţională cu celelalte componente ale procesului sunt multiforme, dar prezenţa şi realizarea lor constituie o nenesitate.* Ele nu sunt juxtapuse actului didactic şi nici celorlalte procese proprii acestuia, ci se află într-un raport de interacţiune funcţională cu acestea, stimulându-le şi făcându-le mai eficace, ori dimpotrivă.

Relaţia evaluare-predare/învăţare

Înţelegerea relaţiei dintre procesele educative, pe de o parte, şi activitatea de predare/învăţare, pe de altă parte, permite generalizări

teoretice cu valoare de principii menite să puncteze analiza acestora şi activitatea în domeniu, îndeplinind o funcţie explicativă, dar şi de orientare a activităţii, conferindu-i o eficienţă mai înaltă.

a) În primul rând, este necesar ca procesele evaluative să fie realizate astfel încât, oricare ar fi obiectivele lor imediate (cunoaşterea performanţelor elevilor, ierarhizarea acestora în cadrul clasei, promovarea în anul de studii următor, selecţia pentru un ciclu non-obligatoriu etc.), să *susţină* şi să *stimuleze activitatea de predare/învăţare.* Acţiunile de evaluare nu constituie un scop în sine. Rolul lor nu se limitează la constatarea efectelor actului didactic, ci vizează realizarea unei diagnoze asupra rezultatelor şi procesului, punând în evidenţă aspecte izbutite, dar şi punctele critice ce urmează să fie remediate în secvenţele următoare.

O astfel de înţelegere a relaţiilor dintre actul de evaluare a rezultatelor şi procesul însuşi depăşeşte viziunea tradiţională asupra funcţiilor acţiunii de verificare şi apreciere a randamentului şcolar, privită ca acţiune „de rutină“, întreprinsă numai în scopul „cunoaşterii“ rezultatelor şi chemată să „sancţioneze“ pozitiv ori negativ, printr-o judecată de valoare, nivelul atins în pregătirea elevilor, ori să opereze o selecţie. Ea este menită să *faciliteze reglarea activităţii profesorului, oferind informaţii despre calitatea predării,* despre oportunitatea *modului în care este determinat, organizat şi realizat conţinutul instruirii,* ca şi despre măsura în care acesta concordă cu capacităţile de învăţare ale elevilor cărora le este adresat, ori despre *valoarea metodologiilor* de predare, utilizare ş.a.m.d.

Cunoaşterea rezultatelor obţinute şi aprecierea obiectivă a acestora au o dublă semnificaţie pentru relaţia evaluării cu procesele de instruire: una de *orientare* şi alta de *corecţie.*

Funcţia de orientare se exprimă în faptul că evaluarea oferă informaţii privind mersul predării şi al activităţii de învăţare, care servesc drept ghid în adoptarea modurilor adecvate de lucru. Confirmarea sau infirmarea efectelor anticipate îl ajută pe realizatorul actului didactic, încă din faza de proiectare a demersului, să ia o decizie corespunzătoare, menţinându-l într-un neîntrerupt proces de raţionalizare a activităţii sale.

Rolul corectiv se manifestă în strânsă legătură cu necesitatea ca procesul didactic să dobândească un caracter suplu, dinamic, încât să poată fi supus continuu unei evaluări şi unei reglări din mers, permiţând reconsiderarea strategiilor folosite şi adecvarea lor la situaţiile ce apar pe parcursul demersului.

Cu cât educatorul dispune operativ de informații privind derularea activității, reacțiile elevilor, eficiența metodelor și procedeelor la care a recurs, cu atât are posibilitatea sa realizeze o mai bună adecvare a predării la obiectivele urmărite, să-și regleze necontenit acțiunea.

Evaluarea efectelor produse și a modului de desfășurare a demersului constituie o condiție fundamentală a creșterii eficacității oricărei acțiuni didactice.

b) Orientarea și reglarea proceselor de instruire și învățare, pe baza datelor oferite de *acțiunile evaluative, să se realizeze continuu și permanent.* Cu cât această funcție se exercită mai operativ, cu atât se creează condiții favorabile perfecționării continue a activității. Deci, permanența verificărilor în actul didactic, caracterul lor *sistematic* și continuitatea lor reprezintă condiția *sine qua non* pentru ca evaluarea în activitatea școlară să-și facă evidente funcțiile sale de reglare.

Dobândirea acestor atribute depinde, în însemnată măsură, de integrarea proceselor de evaluare în actul didactic, de modul în care ele interacționează cu activitățile de predare și învățare. Din această perspectivă, teoria și practica evaluării disting 3 strategii: evaluarea inițială, evaluarea sumativă (de bilanț) și evaluarea formativă, continuă. Numeroase studii sunt consacrate acestora. Întrucât ele fac obiectul analizei noastre în altă parte a lucrării, în acest loc consemnăm numai faptul că, departe de a putea fi opuse una față de celelalte, acestea trebuie considerate ca fiind complementare.

Principiul enunțat reclamă, totuși, practicarea unei evaluări continue, formative. Ea presupune:

– verificarea rezultatelor școlare pe întreg parcursul procesului didactic, realizându-se, în general, pe secvențe de activitate mai mici în comparație cu evaluarea sumativă;

– eliminarea ori, cel puțin, diminuarea sensibilă a caracterului de „sondaj", propriu evaluării tradiționale, realizând verificarea tuturor elevilor asupra elementelor esențiale ale conținutului;

– realizarea unei concordanțe depline, de o parte, între conținuturile principale ale instruirii și obiectivele pedagogice vizate în actul predării, iar pe de altă parte între conținutul instruirii și conținuturile probelor.

c) Funcția de reglare a procesului didactic, pe care acțiunile evaluative o îndeplinesc, presupune *nu numai cunoașterea rezultatelor, ci și expli-*

carea acestora, prin factorii şi condiţiile care le generează, precum şi *predicţia* rezultatelor probabile în secvenţele următoare ale activităţii. Cunoaşterea, diagnosticarea şi pronosticarea reprezintă adevăratul sens al evaluării şi exprimă funcţiile principale ale acesteia.

Privită din acest unghi, evaluarea rezultatelor se constituie ca activitate cu reale valenţe de stimulare a instruirii/învăţării, deschizând un demers în spirală, prin care se realizează ameliorarea continuă a procesului didactic.

Deşi ideea de bază a integrării actului evaluativ în demersul didactic o constituie, după cum s-a arătat, permanenţa acestuia în activitate şi realizarea sa în mod sistematic şi continuu, această idee comportă şi unele riscuri, ascunde unele capcane, conducând la efecte nedorite. De pildă, preocupaţi pentru realizarea funcţiilor evaluării în direcţia reglării actului de predare şi ameliorării învăţării, este posibil ca un educator să promoveze un asemenea mod de evaluare a rezultatelor şcolare, în care orice activitate a elevului este supusă evaluării, conducând – deci – la un „control excesiv". Acest comportament poate produce cel puţin două efecte negative: pe de o parte, evaluarea devine – chiar dacă educatorul nu şi-a propus acest lucru – un mijloc de dominare apăsătoare a elevilor şi de întărire a autorităţii acestuia, conferind un caracter autoritarist comportamentului său profesional; pe de altă parte, creşte sensibil timpul utilizat pentru evaluare şi, în consecinţă, se reduce timpul de instruire care, chiar şi în condiţiile utilizării lui integrale, se află sub presiunea unui volum tot mai mare de conţinuturi ce trebuie tratate. Este situaţia generată de cerinţa promovată cu insistenţă, chiar obsesivă, a „ritmicităţii notării" care constrânge pe educatori să reducă în multe cazuri cu 30-40% timpul de instruire, generând o adevărată obsesie a „evaluării" cu efecte contrare celor pe care actul evaluativ le urmăreşte (*1*).

Conduite didactice în evaluarea randamentului şcolar

Evaluarea rezultatelor şcolare, ca acţiune componentă a procesului didactic şi ca atribut principal al educatorului, a generat atitudini variate din partea acestora, uneori chiar contradictorii. Ele pot fi ordonate pe o scală cu multe trepte, dar ale cărei poziţii extreme sunt, de o parte, „fetişizarea" rolului acestuia în contextul actului didactic, iar la cealaltă

extremă, considerarea ei ca acțiune fără importanță în această activitate, sau chiar inutilă şi care foloseşte nejustificat o parte însemnată din timpul de instruire/învățare. Fireşte că *atitudinile antrenează şi stiluri diferite ale educatorilor* în *realizarea proceselor evaluative.*

Datele obținute în urma unei investigații întreprinse în rândul cadrelor didactice permit constatarea că, în cele mai multe cazuri, *„fetişizarea" actului evaluativ se corelează pozitiv cu stilul autoritar promovat de unii profesori,* atât în conducerea procesului de instruire cât şi în planul relațiilor socioafective cu elevii. Nu avem temei pentru a consemna cu certitudine existența unei relații „cauză-efect" între aceste două variabile. Foarte posibil ca, în unele cazuri, stilul promovat de profesor ca evaluator să fie influențat de concepția acestuia cu privire la utilitatea redusă a actului evaluativ, şi atunci stilul său se caracterizează prin verificări nesistematice, accidentale, superficialitate în corectarea lucrărilor, „uşurință" (tot în sens de superficialitate) în aprecierea rezultatelor etc. Mai puțin probabil este ca o asemenea concepție cu privire la rosturile evaluării în activitatea şcolară să fie rezultatul unei inabilități în realizarea procedurilor de evaluare. Cert este, însă, că între cele două variabile există, în majoritatea cazurilor, o strânsă legătură (*2*).

În aceste relații pot fi implicate şi alte variabile cum ar fi competența profesională a educatorului, calitatea prestațiilor sale, devoțiunea pentru profesie. Din această perspectivă, acei educatori, care nu înțeleg că esența prestigiului şi autorității lor, în relație cu elevii, se întemeiază pe pregătire şi pe activitatea prestată, sunt tentați să suplinească aceste atribute prin intimidare, promovând o evaluare „agresivă" şi prin utilizarea unor mijloace care țin elevii într-o stare tensionată. În acest scop este folosită şi evaluarea rezultatelor elevilor transformând-o, dintr-o acțiune de cunoaştere cât mai exactă şi de apreciere obiectivă a acestora, într-un mijloc de intimidare. Catalogul şi notele constituie suportul autorității acestor educatori. În afara acestora, autoritatea şi prestigiul lor dispar.

În ceea ce priveşte *atitudinea de subestimare* a valențelor formative ale evaluării rezultatelor, ea este, uneori, argumentată evocându-se faptul că, în condițiile în care educatorul are contacte de lucru cu elevii săi, pe parcursul activității are posibilitatea să cunoască bine rezultatele obținute de aceştia, progresele înregistrate în dezvoltarea lor. În consecință, prin

însăşi activitatea sa de predare şi de dirijare a activităţii de învăţare a elevilor, educatorul poate realiza o apreciere de ansamblu, suficient de exactă a elevilor, chiar şi fără să recurgă la proceduri sistematice de verificare a cunoştinţelor acumulate şi a capacităţilor formate.

Apropiată acesteia, există şi conduite care dau imaginea profesorului „generos“, „înţelegător“, „binevoitor“, preocupat de a-şi crea popularitate facilă şi de a câştiga simpatia elevilor prin aprecierea indulgentă a performanţelor acestora.

Ambele tipuri de conduite ale educatorilor, în ceea ce priveşte evaluarea rezultatelor şcolare, îşi au originea, în ultimă instanţă, în neînţelegerea rolului pe care această acţiune îl îndeplineşte în actul didactic, ca proces component al acestuia.

2. ROLUL ŞI FUNCŢIILE EVALUĂRII

În educaţie, evaluarea îndeplineşte funcţii cu caracter preponderent social, dar şi funcţii pedagogice. Privite din diverse unghiuri, acestea din urmă pot fi diagnostice sau prognostice, de certificare sau de selecţie, cu intenţia de formare a capacităţii autoevaluative sau de orientare şcolară şi profesională.

Scopul fundamental al evaluării, acela de cunoaştere şi apreciere a stării fenomenelor evaluate şi de reglare a activităţii, face necesar ca evaluarea să îndeplinească mai multe funcţii. Unele din acestea au *caracter general,* revenind acţiunilor evaluative, oricare ar fi obiectul acestora, altele sunt *specifice,* decurgând din caracteristicile domeniului în care se desfăşoară acţiunea de evaluare.

Funcţii generale ale evaluării. Prima dintre funcţiile generale este corelată cu una din notele definitorii ale evaluării, constând în *cunoaşterea stării fenomenului,* a activităţii şi a rezultatelor acesteia, însoţită de aprecierea situaţiei constatate pe baza unor criterii. Din această perspectivă, actul evaluativ este o reflectare a fenomenului evaluat. Determinat de faptul că el exercită influenţă asupra fenomenului, vizând ameliorarea acestuia, devine necesar ca procesul de reflectare să fie cât mai exact posibil, reflectarea să fie fidelă şi nu deformată. O reflectare deformată devine deformantă, influenţând negativ ceea ce oglindeşte.

Funcţia constatativă evidenţiază importanţa măsurării fenomenului evaluat, şi a preciziei măsurătorilor efectuate.

A doua funcţie este de *diagnoză*, constând în relevarea condiţiilor, factorilor care au generat situaţia constatată. Ea explică situaţia existentă. Atunci când acţiunea evaluativă pune în evidenţă ce se află la originea situaţiei constatate, ea îndeplineşte o *diagnoză etiologică*. Simpla cunoaştere a stării fenomenului în momentul în care este evaluat, fără să pună în evidenţă factorii care au generat-o, nu permite o ameliorare autentică a acestuia.

Funcţia de ameliorare şi de prognoză se concretizează în deciziile de ameliorare pe care le sugerează şi le fundamentează, precum şi în predicţia evoluţiei activităţii şi a rezultatelor evaluate. În acest sens, se poate susţine că menirea evaluării nu este numai de a constata şi de a demonstra, ci de a favoriza perfecţionarea activităţii pe care o are în vedere.

La fiecare din nivelurile sale, activitatea instructiv-educativă are ca scop să facă posibilă, în continuare, instruirea mai eficace a subiecţilor, posibilitatea unor ameliorări ulterioare. În consecinţă, în ceea ce priveşte evaluarea randamentului şcolar, funcţiilor constatativă şi diagnostică li se adaugă şi *funcţia predictivă*. Evaluarea performanţelor dobândite la fiecare nivel al formării elevilor trebuie să constituie o sursă de informare menită să contribuie la prevederea rezultatelor ulterioare.

Pentru conducerea procesului de formare, este necesar ca educatorul să dezvolte un demers şi o atitudine de anticipare. În acest scop, se impune să evalueze, în prealabil, performanţele subiecţilor, precum şi factorii legaţi de mediul şcolar şi de antecedentele elevilor, care exercită o influenţă asupra acestora.

Trebuie subliniat că nu pot fi prescrise remedii fără să fie cunoscute simptomele, aspectele critice, oricare ar fi natura fenomenului evaluat. Orice acţiune ameliorativă presupune, în primul rând, delimitarea zonelor în care sunt oportune intervenţii, schimbări. După cum şi corolarul este pe deplin valabil: nu este de folos efectuarea unor schimbări acolo unde ele nu sunt necesare. Tot aşa, o viziune sumară, deformată, asupra unor fenomene nu este deloc mai puţin dăunătoare decât atitudinea care constă în ignorarea, voită ori nu, a punctelor critice.

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

În acelaşi timp, experienţa a demonstrat că în unele activităţi, cum sunt cele exercitate asupra oamenilor, predicţiile optimiste au un efect pozitiv, de angajare a celor în cauză la confirmarea lor.

Experienţa curativă în medicină demonstrează că predicţiile optimiste ale medicului curant cu privire la evoluţia maladiei unui pacient au ca rezultat, deseori, vindecări miraculoase. De asemenea, efectul „placebo“ privind încrederea persoanei bolnave în eficacitatea unor medicamente arată că oamenii s-au vindecat cu medicamente despre care numai medicul ştia că nu au nici o eficienţă curativă. Efectele predicţiei asupra fenomenului evaluat au fost studiate şi în activitatea de educaţie, mai ales în legătură cu relaţia profesor-elev. De exemplu, s-a demonstrat că utilizarea în acţiunea de educaţie a aprecierilor pozitive, manifestarea încrederii în posibilităţile elevilor de a îndeplini sarcinile şcolare, promovarea unei atitudini întemeiate pe expectanţe pozitive sunt mai eficace decât persistenţa în observaţii critice şi admonestări. Mai multe cercetări au demonstrat că elevii tind să confirme, să realizeze predicţiile pozitive ale educatorilor (*3*).

Câteva concluzii. Funcţiile generale ale evaluării acoperă demersul de abordare a unui fenomen, punând în evidenţă: „ce este şi cum este“, „cum se explică şi din ce cauză“, „cum poate fi ameliorat şi care va fi starea lui viitoare“.

Constatare	**Diagnosticare**	**Prognozare**
cunoaştere	explicare	ameliorare
↓	↓	↓
ce este? cum este?	cum se explică? din ce cauză?	cum poate fi ameliorat? care va fi starea viitoare?

Prin aceste funcţii, evaluarea deschide un demers în spirală, prin care se realizează ameliorarea permanentă a activităţii evaluate.

Aceste funcţii ale evaluării nu sunt îndeplinite izolat, ci se întrepătrund, sunt complementare, se presupun reciproc. Rezultă de aici că o autentică ameliorare a activităţii (de învăţământ) nu se obţine numai pe baza unor consideraţii teoretice, oricât de avansate şi subtile ar fi acestea,

deşi utilitatea lor nu poate fi contestată, ci, totdeauna, pornind de la o temeinică cunoaştere a situaţiei reale, iar aceasta se obţine prin evaluare sistematică şi obiectivă.

Funcţii specifice ale evaluării. La nivelul macro al activităţii de învăţământ, considerată ca subsistem al societăţii, rolurile evaluării se raportează pe de o parte la relaţia dintre învăţământ şi societate, iar pe de altă parte la funcţionalitatea internă a acestui subsistem. Ele se obiectivizează în:

• informarea sistemului social asupra eficienţei activităţii de învăţământ;

• medierea relaţiei dintre produsele sistemului şcolar şi nevoile societăţii, având ca rezultat dorit adecvarea sistemului de învăţământ la cerinţele societăţii;

• asigurarea feed-back-ului necesar funcţionalităţii interne a activităţii de învăţământ, permiţând reglarea acestuia.

Analiza de sistem a procesului de învăţământ dezvăluie, între altele, faptul că, în condiţii obişnuite de desfăşurare, există o interdependenţă şi o interacţiune a componentelor acestuia. Într-un sens, modurile de instruire/învăţare presupun forme adecvate de evaluare a efectelor pe care le produc; în alt sens, procedurile de evaluare induc moduri de predare/învăţare.

Această relaţie pune în evidenţă funcţiile specifice ale evaluării rezultatelor şcolare în activitatea didactică. Pe ansamblu, ea îndeplineşte un rol de *reglare a procesului,* atât a *actului de predare, cât şi a activităţii de învăţare.* Ambii parteneri ai procesului – profesorii şi elevii – au nevoie să cunoască măsura în care activitatea lor răspunde exigenţelor şcolare: primul, pentru a determina nivelul de pregătire a elevilor şi, în consecinţă, calitatea predării; celălalt, pentru a şti dacă rezultatele obţinute sunt pe măsura expectaţiilor. Cu alte cuvinte, funcţia evaluării în procesul didactic este de a permite controlul şi reglarea predării şi învăţării din partea participanţilor la acest proces.

Perspectiva profesorului. Evaluarea rezultatelor şcolare este necesară în toate fazele desfăşurării procesului, reprezentând un mijloc de control asupra învăţământului realizat. Modul în care elevii au asimilat ceea ce a fost predat oferă o imagine asupra activităţii, cu învăţăminte pentru reglarea acesteia în etapele următoare. De aceea, din perspectiva profesorului evaluarea este necesară:

• la începutul activității, în scopul cunoașterii nivelului de pregătire al elevilor. Orice profesor simte nevoia de a-i cunoaște cât mai bine pe elevi la începutul unui program pentru a ști în ce măsură aceștia stăpânesc cunoștințele și au capacitățile cerute, ca premise pentru asimilarea cunoștințelor care urmează și pentru a adapta demersul de instruire la posibilitățile de învățare ale elevilor;

• pe parcursul programului, pentru o apreciere cât mai exactă a calității demersului întreprins și în scopul reglării activității;

• în finalul activității, pentru estimarea globală a modului în care a fost realizată.

De asemenea, evaluarea rezultatelor oferă educatorului informații cu privire la măsura în care au fost realizate obiectivele stabilite *și,* prin aceasta, permite cunoașterea calității propriilor prestații. Își găsește, aici, aplicarea un principiu potrivit căruia „valoarea acțiunilor umane (cel puțin a celor întreprinse deliberat) se exprimă prin efectele pe care le produc".

În concluzie, evaluarea randamentului școlar reprezintă mijlocul principal de reglare a actului pedagogic. Ea permite educatorului să-și explice activitatea realizată și așteptările pedagogice, furnizează informații cu privire la desfășurarea acesteia, permițând cunoașterea procedurilor și acțiunilor izbutite, a celor realizate la parametri convenabili, dar și a punctelor critice, a zonelor în care s-au produs disfuncții, dereglări și în care se impun ameliorări. Performanțele elevilor oferă și o imagine asupra calității activității și sugerează căi de perfecționare a stilului de învățământ promovat de profesor. În consecință, evaluarea randamentului școlar constituie, cel puțin indirect, un control/autocontrol asupra activității desfășurate, practicile de evaluare îndeplinind un rol de declanșatori ai transformării practicilor pedagogice.

Totodată, evaluarea depășește simpla constatare a performanțelor, permițând profesorului să identifice cauzele eventualelor blocaje, ale dificultăților întâmpinate de elevi și, în consecință, să-și regleze activitatea.

În strânsă legătură cu faptul că evaluarea randamentului elevilor evidențiază efectele activității realizate, ea reprezintă modalitatea principală de analiză/autoanaliză critică a activității, premisă a măsurilor ameliorative ce se impun pentru etapele următoare. Din această perspectivă, ea se prezintă ca un control/autocontrol indirect asupra calității învățământului, oferind

o imagine asupra calității activității și sugestii privind căile de perfecționare a stilului de învățământ promovat de profesor.

Perspectiva elevului. În relație cu învățarea, evaluarea exercită un impact pe mai multe planuri. Maniera de verificare a pregătirii elevilor, promovată de profesor, *orientează* și *dirijează activitatea de învățare* a acestora, evidențiază *ce trebuie* învățat și *cum* trebuie învățat, formându-le un stil de învățare.

Această funcție a evaluării conduce la importante concluzii privind modul dezirabil de realizare a acesteia, în sensul eliminării caracterului de „surpriză" pentru elevi, al realizării ei cu rosturi care depășesc sensibil simpla „sancționare" pozitivă sau negativă a performanțelor, a dedramatizării ei, transformându-l pe elev în subiect al propriei lui formări, inclusiv în ceea ce privește evaluarea/autoevaluarea rezultatelor obținute (*4*).

Funcțiile evaluării în relație cu învățarea sunt redate în continuare.

• Oferă elevilor posibilitatea de a cunoaște *gradul de îndeplinire a sarcinilor școlare,* de atingere a obiectivelor activității. Prin verificarea sistematică a progreselor lor, elevii sunt stimulați să determine conștient și obiectiv dacă și în ce măsură activitatea lor de învățare corespunde scopurilor și cerințelor stabilite. Ei conștientizează distanța la care se află de performanțele așteptate, precum și eforturile ce sunt necesare pentru îndeplinirea lor. Cu alte cuvinte, se asigură „relația elevului față de sine" ca subiect al acțiunii și formarea unei imagini despre sine cât mai corectă.

• Are efecte pozitive asupra *însușirii temeinice a cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor,* prin repetarea, sistematizarea și întărirea pe care le prilejuiește. În contextul verificărilor, noțiunile se precizează, se clarifică, cunoștințele se completează, abilitățile devin mai temeinice, iar eventualele erori sunt corectate.

• Produce *efecte globale pozitive în plan formativ-educativ.* Impactul „stilului de evaluare" practicat de educatori asupra „stilului de învățare" format elevilor este de domeniul constatării curente. Totuși, pentru a-l pune în evidență și a-l demonstra, a fost întreprinsă o investigație, pe bază de chestionar și interviu în rândul elevilor a 8 clase din învățământul gimnazial și liceal (în total 216 elevi), vizând relevarea influenței modului în care profesorii predau și verifică pregătirea lor.

Modurile de învățare au fost ordonate pe două categorii (A și B), fiecare cuprinzând 3 cupluri: categoria „A" privește moduri de învățare din perspectiva întrebării „când" învață, iar categoria „B" privind „cum" învață.

Grupa A învățare		Grupa B învățare	
• sistematică	din când în când (în salturi)	• pe baza manualului și altor surse	pe baza notițelor
• pe tot parcursul semestrelor	în finalul semestrului	• pe bază de memorare și reproducere	pe bază de înțelegere
• independent de probabilitatea unei verificări	când se așteaptă să fie verificat	• prin efectuarea de exerciții, lucrări aplicative, rezolvări de probleme etc.	prin preluarea cunoștințelor din diverse surse

Datele obținute confirmă numeroasele constatări efectuate anterior și care au fost luate ca ipoteză a investigației. Marea majoritate a elevilor au relatat că modul în care învață este determinat de maniera în care fiecare profesor verifică pregătirea lor. La întrebarea (cu răspuns deschis) „de ce preferi să înveți așa?" multe răspunsuri au fost de tipul următor: „așa cere profesorul", „așa ascultă profesorul", „așa verifică profesorul", „niciodată nu a cerut așa ceva" (cu referire la exerciții, aplicații), „sunt sigur că așa obțin o notă mare"; ș.a.

Încă o constatare se impune, și anume o corelație pozitivă ridicată între subiecții care învață în funcție de modul de evaluare promovat de profesor, pe de o parte, și nivelul performanțelor acestora care se plasează, majoritar, la nivelul satisfăcător și mediu.

Pe de altă parte, cei mai mulți dintre subiecții, care au pretins că realizează o învățare independent de modul în care profesorii verifică, fac parte din categoria „vârfurilor" claselor. Se confirmă și de această dată ceea ce N. Iorga numea „învățare pentru examen, pentru notă" și „învățare pentru sine, pentru societate și pentru viață".

• Oferă elevilor posibilitatea de a cunoaște *gradul de îndeplinire a sarcinilor școlare,* conștientizând distanța la care se află față de performanțele așteptate.

Prin realizarea unor verificări sistematice, elevii sunt stimulați să determine conștient și cât mai obiectiv dacă și în ce măsură activitatea lor

de învăţare corespunde scopurilor şi sarcinilor stabilite şi dacă se realizează adecvat. În acest fel, controlul rezultatelor asigură „relaţia elevului faţă de sine ca subiect al acţiunii" şi totodată configurarea unei cât mai corecte „imagini de sine".

• Constituie mijloc de *stimulare a activităţii de învăţare,* de angajare a elevilor într-o activitate susţinută. Evaluarea sistematică întreţine tonusul activităţii elevilor pe parcursul programului, în concordanţă cu nivelul solicitărilor. Experienţa şcolară, ca şi multe cercetări experimentale de tipul celei realizate de Hurlock atestă efectele pozitive ale evaluării realizate în moduri adecvate asupra nivelului de pregătire al elevilor (*3*).

• Procesele evaluative prezintă, potenţial, reale valenţe formativ-educative, exercitând *influenţă asupra dezvoltării psihice a elevilor,* în multiple planuri ale personalităţii lor:

– stimulează activitatea elevilor, angajându-i într-un efort mental şi fizic cu efecte globale pozitive în planul dezvoltării personalităţii;

– contribuie la formarea unei motivaţii puternice faţă de învăţare, a unei atitudini favorabile faţă de şcoală şi a responsabilităţii faţă de îndeplinirea îndatoririlor şcolare;

– exercită influenţă asupra dezvoltării intelectuale a elevilor, favorizând formarea deprinderilor şi obişnuinţelor de muncă intelectuală, deprinzându-i cu efortul pe care îl solicită ritmul desfăşurării activităţii şcolare;

– nu mai puţin importante sunt efectele în plan voliţional şi afectiv, evaluarea aducând o contribuţie evidentă la formarea unor trăsături (perseverenţa, capacitatea de a lucra sistematic, tenacitatea etc.) cu rol decisiv pentru randamentul muncii şcolare şi pentru adaptarea la exigenţele vieţii şcolare şi profesionale.

• În corelaţie cu influenţa pozitivă asupra învăţării temeinice, evaluarea rezultatelor şcolare constituie unul din mijloacele eficace de *asigurare a succesului* şi de *prevenire a eşecului şcolar*. Deşi, prin natura lor, nu sunt activităţi propriu-zise de instruire/învăţare, acţiunile evaluative au un rol substanţial în asigurarea succesului şi prevenirea eşecului. Literatura pedagogică pertinentă demonstrează că problematica succesului/eşecului şcolar este tratată în legătură directă cu procesele de evaluare a performanţelor şcolare.

Sunt numeroase studiile care pun în evidență condițiile în care procesele evaluative induc efecte pozitive asupra învățării, contribuind la succesul școlar, după cum și cercetări care relevă slăbiciuni, carențe ale evaluării generatoare de eșec școlar. Referindu-se la cel de-al doilea aspect, Noizet G. și Caverni J.P. identifică printre neajunsurile evaluării care produc efecte negative: caracterul de sondaj, oferind informații incomplete și cu întârziere privind pregătirea elevilor; slaba fiabilitate a notării (mai ales asupra capacităților intelectuale); atitudinea nestimulativă în evaluare (cel puțin față de elevii la care o atitudine încurajatoare este necesară) ș.a. (5).

În concluzie, analiza relației dintre procesele de evaluare, pe de o parte, și performanțele elevilor, pe de altă parte, ne îngăduie să afirmăm că, deși acțiunile evaluative nu pot fi considerate, prin ele însele, factor hotărâtor în asigurarea succesului școlar, după cum nici principală sursă a eșecurilor, ele pot totuși favoriza apariția și menținerea unor asemenea fenomene.

• Exercită influență în direcția *formării capacității și atitudinii de autoevaluare.* Judecățile de valoare formulate de educator, mai cu seamă atunci când sunt motivate astfel încât elevii să perceapă criteriile pe care se întemeiază aprecierea rezultatelor școlare, devin modele pentru elevii cu valențe reale în direcția cultivării capacității autoevaluative și în formarea unei corecte imagini de sine. Atitudinea față de sine este în măsură însemnată produsul acțiunilor evaluative și puternic corelată cu capacitatea de autoevaluare.

• În strânsă legătură cu efectele precedente, evaluarea progreselor școlare contribuie la *precizarea intereselor, aptitudinilor elevilor, ca și la depistarea dificultăților în învățare,* toate îndeplinind rol de premise pentru orientarea școlară și profesională în concordanță cu capacitățile elevilor.

• Produc efecte în planul *relațiilor interpersonale în cadrul grupului.* În contextul evaluării comportamentelor și atitudinilor, elevii ajung la înțelegerea criteriilor care reglează atitudinea lor față de alții și a altora față de ei (stimă, respect sau desconsiderare, compasiune, propulsare spre poziția de leader sau marginalizare).

• Contribuie la *întărirea legăturii școlii cu familia,* la convergența acțiunii educative a acestora în direcția creșterii randamentului școlar. Evaluarea performanțelor elevilor de către școală reprezintă principala modalitate de informare ă familiilor cu privire la activitatea școlară a copiilor.

Această funcție se realizează prin multiple forme utilizate de școală pentru informarea sistematică și operativă a părinților asupra rezultatelor elevilor: carnetul de note, rapoarte privind performanțele școlare, analizele efectuate periodic de către școală și părinți.

• Reprezintă, pentru *autoritățile școlare* și, în ultimă instanță, *pentru societate*, un *mijloc de cunoaștere a nivelului la care se desfășoară activitatea de învățământ, a eficienței investițiilor efectuate în acest domeniu*, permițându-le să adopte măsuri de îmbunătățire a acestei activități.

Câteva concluzii. Relevarea funcțiilor acțiunilor evaluative în procesul didactic conduce la *concluzii de certă valoare teoretică și practică*.

a) Întreaga problematică a evaluării urmează să fie abordată din perspectiva răspunsului la o întrebare fundamentală: *cum trebuie concepută și realizată evaluarea rezultatelor școlare pentru ca ea să sprijine în mod real actul predării, să orienteze și să stimuleze activitatea de învățare a elevilor și să permită ameliorarea continuă a procesului didactic?*

Reconsiderările pe care le implică această perspectivă privesc cele mai multe din aspectele acțiunii evaluative:

– funcțiile acesteia în raport cu cei doi factori umani ai procesului și cu celelalte componente, în sensul depășirii paradigmei tradiționale limitată la constatarea rezultatelor și certificarea socială a competențelor, orientându-se în direcția corelării practicii evaluării cu formarea elevilor și creșterea eficacității pedagogice;

– modalitățile de integrare a proceselor de evaluare în actul didactic astfel încât să realizeze un feed-back operativ care să permită reglarea oportună, continuă și completă a funcționalității celorlalte componente;

– metodologia utilizată, cu deosebire elaborarea și aplicarea probelor de verificare astfel încât să acopere ariile de conținut semnificative și verificarea însușirii conținuturilor la nivelul corespunzător obiectivelor vizate;

– aprecierea rezultatelor elevilor și a evoluției acestora, într-o dublă optică: pe de o parte, realizându-se o apreciere cât mai obiectivă, fidelă, iar pe de altă parte să fie stimulatoare sub raportul angajării celor evaluați la un efort mai susținut în activitatea școlară.

BCU IAȘI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

b) Condiția esențială pentru ca procesul de evaluare a rezultatelor școlare să orienteze întreaga desfășurare a activității instructiv-educative, facilitând adoptarea unor decizii raționale pe parcursul desfășurării ei, implică realizarea lui în consonanță cu 3 principii:

• să asigure reglarea continuă și operativă a demersului de instruire (a predării) și focalizarea acestuia pe obiectivele vizate;

• să orienteze, să susțină și să stimuleze activitatea de învățare;

• să realizeze nu numai cunoașterea rezultatelor, ci și explicarea acestora prin relevarea progresului dar și a neajunsurilor care le-au produs.

c) Din această perspectivă, evaluarea este menită să estimeze progresele în învățare și să certifice capacitățile și competențele formate, să identifice la timp ceea ce elevul nu a înțeles sau nu stăpânește.

d) În același timp, ea vizează să evidențieze disfuncțiile, atât în predare, cât și în învățare, precum și sursele erorilor, să certifice calitatea predării și învățării și să exercite o influență reglatoare asupra acestora. Înnoirea didacticii presupune reconsiderarea nu numai a tehnicilor de predare, ci și a formelor de evaluare, în sensul realizării unității celor 3 procese (predarea, învățarea, evaluarea), și încorporarea organică a celei din urmă în procesul didactic.

3. PROPRIETĂȚI ALE EVALUĂRII REZULTATELOR ȘCOLARE

Incidența acțiunilor evaluative asupra activității didactice se manifestă și prin specificitatea pe care o dobândesc unele procese proprii acesteia, și anume faptul că presupune o *interacțiune* cu caracter activ între factorii umani participanți, implică o formă complexă de *comunicare,* constituie un mijloc de *întărire a învățării.*

3.1. INTERACȚIUNE DIDACTICĂ AVÂND CARACTER ACTIV

Procesul de învățare se manifestă ca activitate comună a educatorului cu elevii, în cadrul căreia se produce o interacțiune permanentă între cei doi factori umani ai procesului. Fiecare din aceștia constituie un stimul pentru celălalt și își reglează comportamentul (acțiunile și atitudinea) în funcție de comportamentul celuilalt.

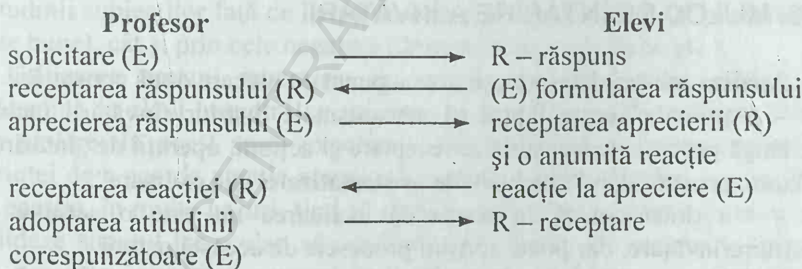
Determinat de particularitățile procesului și de rosturile sale – instruirea și formarea elevilor – această interacțiune dobândește forme variate de manifestare. Privite din punct de vedere al instruirii-învățării, interacțiunea se poate produce fie ca acțiune a propunătorului, constând în prezentarea conținuturilor de învățat, mai mult sau mai puțin gata elaborate, deci ca *interacțiune expozitivă, recitativă,* fie ca activitate bazată pe *dialog frontal,* de tip clasic sau în forma unei dezbateri cu multiple trasee de comunicare, fie ca *organizare a activității personale* a elevilor, dirijată sau independentă. Efectele fiecărui tip de interacțiune în planul instruirii-învățării sunt diferite. Comentarea lor depășește scopul pentru care sunt evocate în analiza de față.

Din punctul de vedere al proceselor evaluative, acestea se prezintă, între altele, și ca mod specific de interacțiune profesor-elev. Spunem „specific" întrucât, în acest context, starea de activitate se deplasează de la profesor către elevi. Această schimbare de roluri se concretizează în faptul că din cele trei tipuri de interacțiune menționate, în evaluare își găsesc utilizarea numai interacțiunea dialogată și mai ales interacțiunea bazată pe activitatea personală a elevilor, ambelor fiindu-le caracteristică *activizarea accentuată a elevilor.* Prin urmare, procedurile evaluative implică interacțiuni dintre cele cu efecte puternice în ceea ce privește dezvoltarea subiecților. Această particularitate a interacțiunii în situație de evaluare are semnificații importante pentru modul în care trebuie realizată verificarea randamentului școlar, cu referire la natura probelor de evaluare. Ea reclamă necesitatea de a deplasa accentul pe cerințe care solicită elevilor: „să elaboreze", „să răspundă unor întrebări" (inclusiv să-și pună întrebări), „să sesizeze probleme, aspecte noi" și „să știe să aplice, să facă, să rezolve", să se folosească de cunoștințele acumulate, realizând un echilibru între acestea.

3.2. FORMĂ COMPLEXĂ DE COMUNICARE

În strânsă corelație cu determinarea ei ca modalitate specifică de interacțiune didactică, evaluarea școlară reprezintă și o formă de comunicare în contextul actului didactic, cu unele nuanțe distinctive față de comunicarea de instruire/învățare. Ea păstrează structura actului de comunicare, precum și condițiile generale care asigură eficiența acestuia

(posibilitatea decodificării mesajului, prevenirea apariției și înlăturarea factorilor perturbatori etc.). Dar mecanismele comunicării în contextul situației evaluative sunt modificate, iar aceste schimbări au o anumită relevanță pentru realizarea proceselor de verificare și apreciere a rezultatelor. În primul rând, trebuie observată *schimbarea frecventă de roluri* între emițător/receptor în situația evaluativă. Dacă, în desfășurarea proceselor de instruire, rolurile de emițător-receptor sunt relativ constante, corespunzând propunătorului și elevilor, în actul evaluativ se produce schimbarea acestor roluri și alternarea lor foarte frecventă. La „solicitarea" profesorului (emițător), elevul care răspunde devine emițător, iar profesorul, receptor; prin aprecierea răspunsului, profesorul redevine emițător, iar elevul – receptor, decodând mesajul evaluativ (sensul pozitiv/negativ al acestuia), criteriile pe care se bazează, în funcție de care își reglează activitatea; receptarea mesajului evaluativ declanșează un alt mesaj din partea elevului (satisfacție/insatisfacție, încurajare/descurajare, diverse reacții emoționale); aceste „reacții" ale elevilor constituie mesaje pe care profesorul le receptează și funcție de ele își „reglează" comportamentul față de elevii în cauză. Rezultă că evaluarea randamentului școlar presupune un feed-back atât pentru profesor cât și pentru elev.



Analiza nu se limitează la constatarea formelor particulare pe care le prezintă comunicarea în contextul actului evaluativ, ci privește – mai cu seamă – cerințele ce se degajă din acestea referitoare la realizarea evaluării:

– în primul rând, grija pentru formularea solicitărilor astfel ca acestea să nu genereze nici un fel de ambiguitate cu privire la răspunsul ce se așteaptă de la elev;

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

– în al doilea rând, aprecierea profesorului (prin notă, cuvinte, gesturi etc.) să fie motivată, astfel ca elevul s-o poată decodifica (înțelegând criteriile pe care se bazează);

– apoi, necesitatea ca profesorul să recepteze reacțiile elevului la actul apreciativ, acestea constituind reperele reglării conduitei sale, a atitudinii față de elevi în continuare. Reacțiile elevilor pot fi purtătoare de mesaje cu caracter cognitiv, obligându-l pe profesor să reflecteze asupra cauzelor care au determinat un randament nesatisfăcător, sau pot avea caracter afectiv-atitudinal care reclamă reconsiderări în planul atitudinii profesorului ca evaluator, pentru crearea unui climat stenic, constructiv și pentru eliminarea efectelor descurajatoare, stresante, ale evaluării. De asemenea, pentru decodificarea aprecierii emise de profesor și rezvoltarea capacității de autoevaluare, este necesar ca elevul să cunoască cerințele prescrise referitoare la conținutul răspunsului dat. Măsura în care aceste cerințe sunt sau pot fi efectiv îndeplinite în practica școlară este variabilă. Cerința, însă, potrivit căreia profesorul să cunoască reacțiile elevilor la actul apreciativ nu poate fi ignorată fără ca, prin aceasta, comunicarea în contextul acestei acțiuni și, în consecință, posibilitatea de ameliorare a eficienței activității să nu fie blocate.

3.3. MIJLOC DE ÎNTĂRIRE A ÎNVĂȚĂRII

Analiza acestei determinații are ca punct de plecare două constatări:

– prima privește faptul că mecanismele instruirii/învățării includ, pe lângă procese de transmitere/receptare și acțiuni, operații de „întărire", „fixare, „consolidare", inclusiv de „sistematizare" și „exersare";

– a doua constă în aceea că evaluarea nu este o acțiune de instruire/învățare, dar poate sprijini procesele de această natură.

Utilizăm termenul de „întărire" atribuindu-i, pe lângă conținutul său psihologic, și unul pedagogic, ca activitate complexă, incluzând acțiuni și operații nuanțate: de repetare și sistematizare, proceduri care favorizează retenția, de stimulare prin recunoașterea progreselor, dar și dezaprobare a insuccesului, a rezultatelor nesatisfăcătoare.

Sub raport pedagogic, acțiunile de verificare a randamentului elevilor, cel puțin atât timp cât sunt realizate adecvat, au efecte de întărire a

învăţării, a cunoştinţelor şi abilităţilor, prin repetarea pe care o prilejuiesc, prin contribuţia pe care o aduc la precizarea noţiunilor, completarea unor lacune, corectarea erorilor, contribuind la consolidarea priceperilor şi deprinderilor.

Influenţa acţiunilor evaluative asupra proceselor de predare/învăţare este pusă în evidenţă de numeroase proceduri în care probele de evaluare sunt utilizate ca auxiliare ale predării, sau de utilizarea fişelor de activitate independentă a elevilor care, de cele mai multe ori, îndeplinesc atât funcţia de învăţare cât şi de evaluare. De asemenea, experienţa demonstrează cum conţinutul unei probe de evaluare, întrebările şi solicitările pe care le cuprinde pot constitui puncte de plecare în predarea temei considerate (Ivan Furlan, *Învăţământul modern şi instruirea intensivă,* trad. E.D.P., 1975) sau în direcţia activizării elevilor în desfăşurarea lecţiei (Muster D., *Testul decimologic în sprijinul activizării lecţiei,* în „Revista de Pedagogie", 1997).

Evaluarea reprezintă şi un mijloc *de formare şi schimbare a atitudinii* elevilor faţă de activitatea şcolară. Se cunoaşte că atitudinile sunt rezultatul învăţării. Ele se dobândesc prin educaţie, prin experienţă personală şi pot fi supuse unor schimbări dirijate. Din această perspectivă, evaluarea constituie o modalitate de formare şi de reglare continuă a atitudinii subiecţilor faţă de învăţare, atât prin aprecierile pozitive (laude, note bune), cât şi prin cele negative (dezaprobare, note slabe etc.).

Utilizarea acestui repertoriu de acţiuni, proprii actului evaluativ, determină la elevi atitudini cu rol decisiv pentru nivelul performanţelor lor şcolare. În acest sens, experienţa demonstrează utilitatea realizării cerinţei de a acorda atenţie aprecierilor emise asupra elevilor, cunoscând că aceştia, în multe cazuri, tind să devină ceea ce se aşteaptă de la ei, să valideze statutul lor şcolar, să confirme aprecierile. De exemplu, abuzul în aprecieri negative asupra unui elev se răsfrânge în aprecierea colectivului care îşi însuşeşte, cel puţin în parte, aprecierea profesorului, condiţionând comportarea grupului faţă de el. Dimpotrivă, aprecierile pozitive îi stimulează şi, în acelaşi timp, influenţează favorabil aprecierile grupului de elevi. Prin urmare, *aprecierea se extinde şi în sfera relaţiilor interpersonale.*

Relaţia dintre procedurile evaluării şi randamentul şcolar se manifestă şi în *transformarea motivaţiei externe,* reprezentată de aprecierile

profesorului şi ale altor persoane, în *motivaţie internă,* ca factor energizant, dinamizator al activităţii elevilor. Gradul de motivare faţă activitatea de învăţare constituie suportul unei activităţi intense şi al unor performanţe ridicate.

Problema principală pentru actul evaluativ constă în a se stabili cum poate fi susţinut acest proces de interiorizare a cerinţelor externe, astfel încât să devină forţe care diminuează conduita din interior. Experienţa şi cercetările demonstrează, în această privinţă, că succesul şcolar şi satisfacţia trăită corelează pozitiv, influenţându-se reciproc. În consecinţă, aprecierile pozitive generează trăiri pozitive care dinamizează şi susţin activitatea elevilor spre obţinerea unor performanţe şcolare bune. Dimpotrivă, cele negative au efecte descurajatoare, generează, de cele mai multe ori, nelinişti, neîncrederea în forţele proprii şi, ca urmare, consolidează şi agravează insuccesul.

Un argument convingător în această privinţă îl furnizează *teoria instruirii programate* care situează întărirea pozitivă ca unul din principiile de bază ale instruirii. În această ordine de idei, instruirea presupune organizarea relaţiei de întărire, progresul în învăţare fiind decisiv condiţionat de măsura în care programul de instruire este conceput astfel încât să constituie un lanţ de întăriri pozitive, evitând erorile. În acest sens, B.F. Skinner subliniază că „nu întărim pronunţia corectă a elevului, pedepsindu-l pentru ce a greşit, nici mişcările abile, pedepsindu-l pentru neîndemânare. Nu-l putem face pe elev mai harnic, pedepsindu-l pentru lene, mai curajos, pedepsindu-l pentru laşitate. Nu-l obişnuim să înveţe mai repede, pedepsindu-l pentru încetineală, nici să ţină minte – pentru că uită, nici să judece corect – pentru lipsă de logică".

Prin urmare, întăririle negative formează comportamente superficiale, false, iar inactivitatea şi insuccesul generează tendinţa de a trişa şi repulsia faţă de şcoală.

Relaţia demonstrată este pusă în evidenţă şi de *legea efectului* (Ed. Thorndike), potrivit căreia o conduită are mai multe şanse să se repete dacă, anterior, a fost însoţită de o stare de satisfacţie.

Pentru aplicarea fructuoasă a acestei teze, o subliniere se impune. Admiterea ei nu presupune renunţarea la întăriri negative, la aprecieri nefavorabile, atunci când acestea sunt necesare, ci reclamă *utilizarea*

judicioasă a întăririi pozitive şi a celei negative, realizarea *unui echilibru* între acestea, a unui echilibru individualizat, în raport cu circumstanţele concrete în care sunt folosite. Deşi nu poate fi stabilită o regulă universal valabilă în acest sens, cerinţa poate fi operaţionalizată exprimând-o în câteva enunţuri:

– valorificarea întregului potenţial al aprecierii şcolare ca mijloc de întărire pozitivă;

– considerarea indiferenţei faţă de progresele elevilor ca fiind incompatibilă cu stimularea acestora şi cu îmbunătăţirea randamentului şcolar;

– folosirea sistematică a întăririi pozitive, evidenţiind progresele obţinute, mai ales faţă de elevii neîncrezători în posibilităţile lor, timoraţi de insuccese anterioare;

– evitarea abuzului în favoarea întăririi negative;

– utilizarea întăririi negative numai în legătură cu o situaţie sau cu un rezultat determinat şi nu ca apreciere globală a randamentului elevului;

– excluderea întăririi negative cu sens de predicţie a rezultatelor slabe viitoare;

– nici întărirea pozitivă nici cea negativă să nu fie făcute cu indiferenţă, ca expresie a unei atitudini intelectuale reci, ci cu o necesară încărcătură afectivă menită să-i influenţeze pe elevi;

– aprecierea rezultatelor să fie cât mai obiectivă posibil.

4. DELIMITĂRI TERMINOLOGICE

În realizarea proceselor evaluative şi evoluţia teoriei evaluării s-a constituit un sistem de *concepte specifice,* cu grade diferite de generalitate. Dezvoltarea cercetărilor în domeniul evaluării este însoţită, ca în toate domeniile cunoaşterii, de îmbogăţirea continuă a aparatului terminologic. Literatura consacrată evaluării impresionează prin diversitatea dar şi prin ambiguitatea vocabularului utilizat. Se operează frecvent cu termeni ca „evaluare iniţială“, „sumativă“, „de bilanţ“, „punctuală“, „evaluare de progres“, „criterială“, „diagnostică“ sau „prognostică“, „probă“ dar şi „test“, inclusiv „test sumativ“ ori „test

final", ca să nu mai amintim de termeni de natură să producă nedumerire, cum este cel de „test grilă" ş.a. Mulți termeni sunt sinonimi, sau sunt diferiți dar nu opozabili, sunt diferiți dar nu se delimitează categoric.

Pentru a conferi demersurilor noastre rigoarea ştiințifică dorită, unele clarificări terminologice sunt necesare, cu atât mai mult cu cât, în stadiul actual al teoriei evaluării, se constată o oarecare imprecizie şi inconsecvență în utilizarea unor concepte. Intenția demersului de față nu este, nicidecum, de a întreprinde analiza sensurilor tuturor conceptelor cu care se operează în teoria evaluării. Numărul lor este prea mare, iar înțelegerea deplină a multora implică analiza fenomenelor pe care le desemnează, ceea ce depăşeşte cadrul lucrării de față. Avem în vedere numai unele concepte de bază, de largă utilizare în abordarea problemelor evaluării şi din care derivă sensul a numeroşi termeni, precum şi modul de abordare şi de înțelegere a unor acțiuni şi operații proprii domeniului.

a) O primă grupă de concepte priveşte *scopurile acțiunilor evaluative, determinările* pe care acestea le *vizează*. În acest sens sunt utilizate concepte cum sunt: *eficacitatea, eficiența, progresul*. Există o anumită ambiguitate, mai ales în cazul primelor două. Unele dicționare le definesc unul prin celălalt, iar în mod curent sunt substituiți unul celuilalt.

• *Eficacitatea* defineşte „calitatea de a produce efectul (pozitiv) aşteptat" (Mic dicționar enciclopedic). Deci aprecierea unei activități întemeiată pe raportul dintre rezultatele produse şi obiectivele vizate (rezultatele aşteptate). În situația în care produsele unei activități sunt pe măsura obiectivelor urmărite (sau mai bune decât acestea), acțiunea respectivă este considerată eficace (de calitate).

Evaluarea eficacității învățării a fost pusă în valoare mai ales prin promovarea pedagogiei centrate pe obiective pedagogice.

• *Eficiența* priveşte raportul dintre ansamblul efectelor unei acțiuni, pe de o parte, şi cel al resurselor utilizate, pe de altă parte. La nivelul economiei naționale, eficiența economică a producției este reflectată, în esență, în productivitatea muncii sociale. Înseamnă că o activitate didactică poate fi eficientă dacă se consideră că rezultatele pe care le produce sunt în concordanță cu condițiile şi resursele de care a dispus, deşi este posibil ca eficacitatea acesteia să fie slabă întrucât nu a condus la atingerea obiectivelor vizate.

• *Progresul* defineşte raportul dintre rezultatele obţinute la un moment dat şi rezultatele anterioare. Rezultă că:

$$\textbf{eficacitatea} = \frac{\text{rezultate obţinute}}{\text{rezultate aşteptate (obiective)}} \text{ (raport echiunitar sau supraunitar);}$$

$$\textbf{eficienţa} = \frac{\text{rezultate obţinute}}{\text{rezultate utilizate}} \text{ (raport echiunitar sau supraunitar);}$$

$$\textbf{progresul} = \frac{\text{rezultate obţinute}}{\text{rezultate anterioare}} \text{ (raport supraunitar).}$$

Se impun câteva precizări.

• În primul rând, toate se raportează la calitatea efectelor produse de activitatea întreprinsă. În consecinţă, din această perspectivă, evaluarea performanţelor şcolare poate fi definită ca măsurare şi apreciere a rezultatelor şcolare şi a procesului didactic, prin raportarea lor la obiectivele vizate (eficacitatea), la condiţiile şi resursele utilizate (eficienţă) şi/sau la performanţele/stările anterioare (progresul).

• Delimitarea lor *nu este atât* de tranşantă cât se pare. De cele mai multe ori, ele se îmbină şi se completează. Să observăm că:

– evaluarea eficacităţii sau eficienţei unei acţiuni oferă indicii consistente pentru cunoaşterea progreselor înregistrate faţă de perioadele precedente, după cum recunoaşterea progresului obţinut sugerează o acţiune eficace şi eficientă sau una care, cel puţin, tinde să devină;

– de asemenea, de multe ori aprecierea eficacităţii unui proces implică şi recunoaşterea eficienţei acestuia, cel puţin atât timp cât se admite că obiectivele vizate şi realizate au fost stabilite ţinându-se seama de condiţiile şi resursele disponibile. După cum, în unele situaţii, evaluarea eficienţei unui proces, realizată numai prin raportarea rezultatelor acestuia la resursele folosite, ţine seama şi de obiectivele pe care le avea de îndeplinit;

– întrepătrunderea lor nu le suprapune. Este posibil ca o activitate să fie eficace, realizându-şi pe deplin obiectivele, dar în acelaşi timp să prezinte o slabă eficienţă, atunci când realizarea obiectivelor s-a obţinut printr-un consum de resurse mai mare decât ar fi fost necesar;

– toate cele 3 determinări sunt dependente, mai mult sau mai puțin, de aceiași factori, adică sunt cu atât mai evidente cu cât activitatea a fost mai bine proiectată și s-a desfășurat în bune condiții; conținutul ei a fost riguros organizat, sistematizat și esențializat; obiectivele au fost oportune și precis determinate; s-a realizat cu un consum rațional de resurse materiale și de timp ş.a.m.d.;

– acești termeni exprimă indirect aprecieri care privesc nu numai rezultatele, ci și procesul desfășurat, chiar dacă evaluarea nu se întemeiază pe cunoașterea nemijlocită a acestuia. Acțiunea este evaluată, prin efectele pe care le-a propus și care au fost evaluate. Aceasta nu exclude, însă, și utilizarea unor tehnici de evaluare directă a procesului;

– delimitarea lor este argumentată de criteriul (termenul de referință) avut în vedere, precumpănitor, în aprecierea activității evaluate (obiectivele vizate, condițiile și resursele folosite, stări anterioare).

Astfel:

• evaluarea sistemului școlar sau a unor componente ale acestuia privește, predominant, eficiența acestora, în timp ce eficacitatea și progresul se determină mai ales când ne referim la rezultate, la efecte ale activității;

• în evaluarea performanțelor unor subiecți izolați, eficiența poate apărea mai evidentă față de evaluarea rezultatelor obținute de o unitate școlară sau un grup de elevi, când suntem tentați – motivat – de a ține seama de condițiile și resursele acestora (deci este vizată eficiența).

b) *Randamentul școlar.* Termenul este utilizat cu mare frecvență și în corelație cu conceptele analizate. Datorită faptului că orice activitate face să apară o relație între elementele de intrare (*input*) și rezultate (*output*), precum și între acestea și procesul realizat, termenul desemnează rezultatele obținute. Este, deci, sinonim cu cel de „ieșire", „efectul" unei activități, cu mențiunea că are semnificații diferite în funcție de situația determinantă. De pildă, ceea ce la un moment dat al activității de învățământ reprezintă „ieșiri" poate constitui, în același timp, obiectul evaluării ca „intrări" într-un nivel superior (evaluările inițiale).

Unii autori (*6*) consideră termenul de randament școlar sinonim cu cel de „productivitate", ceea ce implică „stabilirea unei relații între cantitatea de resurse folosite și cantitatea de produse obținute". Productivitatea unui proces devine mai înaltă „dacă se obține aceeași cantitate de produse cu

un volum mai redus de resurse". În multe împrejurări, randamentul şcolar se defineşte prin rezultate raportate la obiectivele propuse. În aceste cazuri, unii autori propun să fie utilizat termenul de „performanţă", exprimând „rezultate optime într-un timp optim". Performanţa este expresia nivelului de realizare a unei sarcini de învăţare. Deci, randamentul (eficienţa) se interpretează în raport cu resursele, eficacitatea – în raport cu finalitatea (obiectivele). Apreciem distincţia ca fiind justificată şi utilă, fără să o putem considera, încă, o accepţiune consacrată.

c) *Pierderi şcolare.* Corelat cu concepte care exprimă moduri de raportare a rezultatelor şcolare şi a activităţii, în scopul evaluării lor, alţi termeni definesc *rezultatele nesatisfăcătoare* ale activităţii, exprimate prin termenul general de „pierderi şcolare" (déperditions scolaires). Conceptul acoperă o realitate complexă, concretizată în categorii variate de eşecuri: abandon şcolar, repetenţie, corigenţă, insucces temporar (rămânere în urmă), dificultate de integrare şi adaptare (la activitatea şcolară şi/sau în viaţa socială) ş.a. Prevenirea şi lichidarea acestora şi, în general, ameliorarea randamentului şcolar angajează îndeosebi factori din interiorul sistemului (în cazul repetenţiei, corigenţei, insuccesului temporar), precum şi din afara sistemului (în cazul abandonului, al dificultăţilor de integrare socială). În cele mai multe cazuri, însă, se impune acţiunea conjugată a acestor factori.

d) O altă grupă de termeni decurge din diverse atribute care însoţesc termenul de evaluare: „evaluare predictivă", „evaluare diagnostică" etc.

• *Evaluarea diagnostică* (de la adjectivul grecesc „diagnostikos" – apt să recunoască). Diagnoza priveşte o situaţie, starea unui fenomen, evidenţiindu-i trăsăturile esenţiale. Evaluarea diagnostică nu priveşte o parte a unei situaţii, ci are în vedere ansamblul organizat al unei situaţii, deci un ansamblu de comportamente şi nu învăţări punctuale acumulate. Ea pune în evidenţă aspectele reuşite ale învăţării, dar şi pe cele critice, zonele neizbutite, precum şi dificultăţile întâmpinate în învăţare, reprezentând condiţia necesară pentru realizarea unei acţiuni de autentică ameliorare a stării fenomenului evaluat.

• *Evaluarea predictivă* priveşte evaluarea unor performanţe obţinute de subiecţi care reprezintă suport pentru alte performanţe în perioada următoare. Ea îşi găseşte expresia în evaluările realizate la începutul unui program de instruire, evaluări iniţiale, ca şi în contextul concursului de

admitere, cu scopul de a determina dacă subiecţii dispun de pregătirea (cunoştinţe, capacităţi, abilităţi) ce le asigură şanse de reuşită în etapa următoare.

O condiţie necesară a unei evaluări predictive o constituie relevarea tocmai a performanţelor obţinute (cunoştinţe, capacităţi) de care depinde reuşita în etapele următoare. Atunci când nu se stabileşte o relaţie directă între ceea ce s-a acumulat şi cerinţele următoare, valoarea predictivă a evaluării se reduce simţitor. Exemplul concludent îl furnizează situaţiile în care reuşita la un concurs de admitere, în care se apelează excesiv la informaţia acumulată, este urmată de rezultate slabe, uneori chiar de insucces, pe treapta următoare de învăţământ acesta făcând apel la capacităţi. În acest sens, este cunoscut fenomenul „căderii premianţilor".

Note şi referinţe

1. Unul din aceste efecte constă chiar în deformarea stilului de predare. Constatări efectuate de noi, în aproape 20 de situaţii, în care a fost urmărit modul de lucru al profesorilor cu o clasă de elevi pe parcursul unei zile şcolare (la nivelul claselor liceale) – „o zi şcolară într-o clasă", pun în evidenţă mai multe fenomene, şi anume:

- utilizarea, în medie, a unei treimi din timpul de învăţământ, pentru evaluarea rezultatelor şcolare;
- prin reducerea timpului pentru predare/învăţare, în cele mai multe cazuri, cònţinuturile predate nu au fost tratate în întregime sau au fost „expediate"; urmare a aceluiaşi fapt (reducerea timpului de predare/învăţare), în lecţii nu se mai realizează multe din mecanismele învăţării: conştientizarea valorii conţinuturilor predate, analiza lor pentru înţelegere, acţiuni de retenţie (stocare) în memorie, recapitulări, exersări;
- în cele mai multe cazuri, desfăşurarea lecţiilor se reduce la „predare" (transmiterea unui conţinut) şi la „verificare" (restituirea celor predate în lecţia precedentă).

2. Astolfi, Jean Pierre, **Construction de situation pédagogique**, în vol. Recherche et formation, Paris, I.N.R.P., 1990.

3. Efectele evaluării asupra rezultatelor obţinute de elevi în învăţare au fost demonstrate experimental de E.B. Hurlock. Experimente de tipul celui realizat de Hurlock sunt mai numeroase şi este important de subliniat că ele au condus la concluzii asemănătoare.

Hurlock a organizat 4 grupe de elevi de 9-10 ani, apropiate ca nivel şcolar. Pe parcursul a 5 zile, elevii au rezolvat exerciţii de matematică. Atitudinea educatorilor în ceea ce priveşte evaluarea rezultatelor a fost diferită:

– la grupa 1 – elevii nu au primit nici o informaţie despre rezultate;

– la grupa 2 – s-au formulat numai aprecieri pozitive;

– la grupa 3 – s-au enunţat numai aprecieri negative, evidenţiindu-se rezultatele slabe;

– la grupa 4 – s-a luat act de rezultate, dar fără să se facă aprecieri.

Efectele produse în privinţa pregătirii elevilor ierarhizează grupele, de la cea mai bună la cea mai slabă, în următoarea ordine: 2 → 3 → 4 → 1.

Experimentul a permis desprinderea câtorva concluzii:

- aprecierile pozitive au rol stimulator eficient şi constant (confirmând legea efectului a lui Ed. Thorndike, ca şi principiul „întăririi pozitive");
- pentru subiecţii ale căror rezultate sunt numai constatate, stimularea este slabă şi durează puţin;
- absenţa totală a aprecierii rezultatelor antrenează scăderea nivelului acestora.

Credibilitatea şi forţa persuasivă a acestor date sporesc, cunoscându-se că experimentul a fost repetat de 6 ori, cu alţi elevi, în aceleaşi condiţii, obţinându-se date asemănătoare.

Un alt experiment aparţine lui J.B. Maller, realizat cu 810 elevi în vârstă de 10-13 ani, împărţiţi în 3 grupe, activitatea constând tot în rezolvarea de exerciţii de matematică:

– la grupa 1 – activitatea nu a fost apreciată; elevii nici nu au semnat lucrările;

– la grupa 2 – lucrările s-au desfăşurat în condiţii de concurs între elevi, cu clasificare şi premii;

– la grupa 3 – lucrările s-au desfăşurat tot în condiţii de concurs, dar cu o echipă fictivă de la altă şcoală.

După 6 şedinţe, grupa a doua a obţinut cele mai bune rezultate, aceasta progresând de la o şedinţă la alta.

Concluzia ce se degajă este aceea că, în constelaţia motivaţională care energizează, susţine şi direcţionează activitatea elevului, evaluarea are un rol important. Absenţa ei generează dezinteresul, apatia, demobilizarea, constituind o invitaţie la delăsare.

4. Clouzot, Ollivier, **Autrement enseigner, Des logiques éducatives à transparence pédagogique,** Paris, 1989 (vezi şi Petru Ioan „Metode şi realizări ale situaţiei pedagogice", în Revista de pedagogie nr. 9/1992).

5. În studiul **Les procedures de l'enseignement ont-elles leur part de responsabilite dans l'échec scolaire?**, în Revue Francaise de Pédagogie nr. 62/1983, G. Noizet şi G.P. Caverni, analizând elemente ale acţiunilor de evaluare care pot suscita eşecul şcolar, evocă în primul rând caracterul de sondaj pe care îl au, de multe ori, procesele de evaluare. Astfel, chestionările orale realizează, inevitabil, sondaje în rândul elevilor, iar probele scrise, chiar dacă verifică toţi componenţii unei clase, nu acoperă decât o mică parte din materie, realizând un sondaj – de data aceasta – în conţinutul învăţat. Acest mod de evaluare nu oferă, deci, informaţii complete şi la timp referitoare la apariţia situaţiilor de retard şcolar, pentru a putea fi luate măsuri adecvate de remediere. Experienţa şcolară demonstrează că, în cele mai multe cazuri, dacă nu cumva în toate, competenţa elevilor nu este aceeaşi pe ansamblul programei, astfel că sondajul „introduce incontestabil un element aleatoriu“ în cunoaşterea nivelului lor de pregătire.

În al doilea rând, cuprinderea unei arii mai mari din conţinutul parcurs, prin recurgerea la probe cu mai multe întrebări, prezintă inconvenientul de a verifica mai mult informaţia acumulată, cunoştinţe separate şi prea puţin capacităţi formate, verificarea acestora făcând necesare probe în care se solicită tratarea coerentă a unei probleme, argumentarea, demonstrarea ideilor.

În fine, judecăţile de valoare se exprimă, de cele mai multe ori, prin note, iar acestea comportă serioase probleme de fiabilitate, mai cu seamă atunci când se verifică rezultate care privesc capacităţi intelectuale sau prezintă elemente de creativitate. La aceasta se adaugă faptul, confirmat de experienţă şi prin cercetări experimentale, că, datorită unor circumstanţe care privesc comportamentul profesorului sau care, cel puţin, îl influenţează, evaluările pot contribui la instalarea elevului într-o situaţie de eşec.

6. Page André, **L'économie de l'éducation**, Paris, PUF, 1971.

Capitolul III

SITUAȚII ȘI FORME DE EVALUARE A RANDAMENTULUI ȘCOLAR

1. EXAMINĂRI CURENTE ŞI EXAMENE

Verificarea şi aprecierea rezultatelor şcolare se realizează în situații şi forme variate, utilizându-se metode, mijloace şi tehnici multiple. Diversitatea lor este generată de: funcția pe care o îndeplineşte evaluarea rezultatelor într-un context şcolar şi social; scopurile urmărite în ansamblul modalităților de evaluare utilizate în cadrul sistemului şcolar; natura (tipul) rezultatelor şcolare pe care le vizează.

a) Din perspectiva *funcţiei şcolare şi sociale* pe care o îndeplinesc, se poate face distincţie între următoarele.

– *Verificări curente*, pe secvențe relativ mici de activitate, în scopul cunoaşterii operative a efectelor activității realizate, a progreselor înregistrate de elevi. Această formă este corelată cu nevoia de cunoaştere a rezultatelor obținute de elevi în asimilarea principalelor conținuturi, cu stimularea, orientarea şi dirijarea învățării, asigurând totodată controlul indirect şi reglarea procesului de predare prin diagnosticarea calității acestuia şi proiectarea ameliorărilor necesare.

– *Verificări finale* (examene), la sfârşit de an şcolar, ciclu de învăţământ, care privesc o perioadă mai îndelungată de activitate. Acestea evidenţiază atributele acţiunilor evaluative în promovarea, orientarea şcolară şi selecţia elevilor, concretizate în definirea condițiilor de continuare a studiilor de la un an de studiu la altul, în dirijarea elevilor pe filiere şcolare, în concordanță cu interesele şi aptitudinile fiecăruia.

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

– *Verificări la intrarea* într-un ciclu de învățământ nonobligatoriu, prin selecție.

– Verificări efectuate cu deosebire la finalul unui ciclu de învățământ, care marchează și *intrarea în viața activă*. Au caracter pedagogic și social. Dacă funcția socială, de verificare a competenței profesionale, este evidentă, nu mai puțin importantă este și cea pedagogică, cunoscând că pe temeiul rezultatelor constatate se introduc corectările necesare în sistemul de pregătire a viitorilor absolvenți.

b) În corelație cu aceste funcții, evaluările vizează *scopuri* variate privind fie constatarea progreselor, fie realizarea unui bilanț sau determinarea perspectivei, confirmarea aptitudinii de a accede pe următoarele trepte de învățământ. În toate cazurile, una din funcțiile generale ale evaluării – constatativă, diagnostică sau prognostică – este, de fiecare dată, dominantă, în concordanță cu scopurile urmărite.

c) *Natura probelor* este dependentă, între altele, și de tipul de rezultate școlare supuse verificării (cunoștințe acumulate, capacități, abilități, trăsături de personalitate formate), precum și de scopul în care se realizează evaluarea.

1.1. EXAMINĂRI CURENTE

Din punctul de vedere al *formei în care se realizează*, acțiunile evaluative pot fi grupate în:
– examinări curente;
– examene;
– alte moduri de cunoaștere a performanțelor elevilor.

Delimitarea termenilor de examinare și examen este de natură să facă distincție între două situații de verificare și apreciere a randamentului școlar.

Examinarea curentă, în semnificația sa generală, se definește ca acțiune și situație specifică de evaluare, întreprinse pe parcursul programului sau în final, dar oricum ca *acțiuni componente ale acestuia*. În același timp, examinările – ca procese de verificare – se realizează și în contextul examenului, ceea ce înseamnă că ele sunt prezente atât în cadrul procesului de instruire cât și în contextul examenului.

Examinările sunt – prin urmare – procese de verificare oferă educatorului posibilitatea de a cunoaşte performanţele elevilor. Examenul presupune practica examinărilor. În ultimă analiză, cum spune D. Muster (*1*), examenul nu este altceva decât o examinare realizată într-un mod *solemn, manifestare solemnă de cântărire a cunoştinţelor şi capacităţilor.* Privită din acest unghi, întreaga activitate şcolară, prin interacţiunea educator – elev pe care o presupune, reprezintă şi o „examinare" permanentă a elevilor, un ansamblu de situaţii şi momente în care educatorul cunoaşte diverse laturi ale personalităţii elevilor. Iar această cunoaştere se realizează pe multiple căi, atât ca acţiuni întreprinse în acest scop (examinări), cât şi în forma numeroaselor „observaţii" curente pe care educatorul le face în contextul circumstanţelor proprii procesului didactic.

Subliniem că, fără aceste examinări, „bucla conexiunii inverse" care permite cunoaşterea efectelor acţiunilor realizate, obţinută numai prin situaţia de examen, s-ar întinde pe perioade mult prea mari pentru a permite reglarea operativă a activităţii.

Cunoaşterea rezultatelor şcolare, realizată pe parcursul programului, prezintă certe avantaje:

– constituie condiţia necesară autoreglării procesului didactic, atât a predării cât şi a învăţării. Tot ceea ce se efectuează în clasă, inclusiv acţiunile evaluative, are efecte asupra elevilor (efectul back-wash);

– confirmă, întăreşte rezultatele examenelor; constituie un „număr nedefinit de microexamene dispersate pe traseul unui proces de pregătire", îndeplinind rolul de „preexamen care validează examenul" (I. Holban, *2*);

– permit cunoaşterea nu numai a cunoştinţelor acumulate, ci şi a disponibilităţilor intelectuale ale elevilor, a capacităţilor de a opera în plan teoretic sau practic cu informaţia însuşită.

1.2. EXAMENUL ŞCOLAR

Examenul şcolar reprezintă o formă de organizare a verificării (examinării), realizată în circumstanţe specifice, create în acest scop. Se prezintă ca formă de control asupra rezultatelor şcolare, ca *acţiuni relativ*

BOGDAN-VODĂ UNIVERSITY LIBRARY

separate de programul de instruire propriu-zis. În mod curent, examenul este sinonim cu evaluarea randamentului şcolar (şi invers).

În ansamblul formelor de evaluare, examenul constituie şi una din formele principale ale evaluării de bilanţ, utilizată cu deosebire la încheierea unei perioade mai îndelungate de activitate (an şcolar, ciclu de învăţământ) sau ca formă de verificare – selecţie cu funcţie predictivă, la intrarea într-un ciclu de învăţământ nonobligatoriu.

Instituirea şi prezenţa examenelor în sistemul şcolar are o dublă motivaţie – socială şi pedagogică. Se poate spune că exigenţele sociale au avut primatul, din nevoia de verificare a competenţelor celor pregătiţi de şcoală în perspectiva rolurilor sociale, îndeosebi a celor profesionale ce aveau să le îndeplinească.

Ca modalitate de verificare, examenul este practicat încă de mult timp. A parcurs o evoluţie mai cu seamă în ceea ce priveşte funcţiile lui şi scopurile urmărite, pornind de la verificarea competenţelor în vederea ocupării unor posturi, trecerea individului într-o nouă etapă a dezvoltării lui psihofizice (majoratul, maturitatea), până când a devenit o componentă a activităţii de învăţământ.

În viaţa şcolară a îndeplinit, la început, un dublu scop: de verificare a randamentului subiecţilor şi confirmarea aptitudinii de a continua studiile sau de a îndeplini o activitate socio-profesională.

Treptat, a dobândit justificări multiple referitoare la verificarea nivelului activităţii, mijloc de emulaţie, oportunităţi de gestionare a activităţii şcolare (criteriu de promovare socioprofesională odată cu ierarhizarea posturilor).

Rolul examenelor a crescut, iar modurile de desfăşurare s-au diversificat, paralel cu scopurile vizate, formele de organizare şi tehnicile folosite. În acelaşi timp, evoluţia lor a cunoscut un accentuat proces de proliferare în ceea ce priveşte frecvenţa lor (în unele sisteme de învăţământ fiind organizate anual), ca şi accentuarea funcţiei de selecţie, a stării tensionale pe care, în general, o generează.

Constituirea sistemelor şcolare a adăugat şi o motivare pedagogică, stimulând puternic interesul pentru examene. Organizate pe trepte ierarhice de instruire şi profiluri de formare – dintre care cele mai multe erau nonobligatorii – funcţionalitatea sistemelor şcolare a făcut necesară

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

evaluarea pregătirii elevilor la capătul unei perioade de activitate şcolară şi, mai ales, la momentul admiterii într-o structură nonobligatorie. Ca urmare, ideea de examen este corelată cu „absolvirea“ – terminarea unor studii – şi cu „admiterea“ pe trepte următoare celor absolvite.

În perioada interbelică, în care a cunoscut o accentuată proliferare, examenul a constituit obiectul principal al investigaţiilor docimologice.

Cu toate acestea, în ansamblul acţiunilor pe care le implică desfăşurarea activităţii şcolare, examenul reprezintă una din acţiunile mai puţin izbutite şi care a evoluat nesemnificativ întrucât, după cum consideră mulţi autori, verificarea elevilor se efectuează nu prea mult diferit de cum s-a realizat cu zeci de ani în urmă. Această observaţie priveşte examenul în toate aspectele lui, atât ca înţelegere a funcţiilor pe care le are de îndeplinit, cât şi ca orientare, metodologie, tehnici şi instrumente utilizate ş.a.

Examenul îndeplineşte o dublă funcţie: socială şi pedagogică. Din perspectivă pedagogică, examenul constituie un mijloc de verificare a pregătirii dobândite de elevi la sfârşitul unor perioade de activitate şcolară, a gradului de realizare a obiectivelor vizate de diferite cicluri ale şcolarităţii. Această verificare este socialmente necesară pentru perspectiva solicitărilor vieţii sociale şi profesionale. Examenul realizează o evaluare de bilanţ şi prin aceasta îndeplineşte funcţii de orientare şcolară şi, în acelaşi timp, de selecţie şi de promovare a capacităţilor, concretizată în admiterea tinerilor pe trepte de învăţământ selective, nonobligatorii.

În ambele cazuri, subiecţii dobândesc confirmarea valorii lor, iar realizatorii procesului didactic, ca şi autorităţile şcolare pot cunoaşte nivelul la care s-a derulat programul de pregătire, pot identifica zonele izbutite ale activităţii instructiv-educative, dar şi punctele critice în care sunt necesare intervenţii ameliorative. Independent de funcţia dominantă pe care o îndeplineşte, de evaluare a rezultatelor finale sau de orientare/selecţie, examenul constituie un *bilanţ,* prilejuind investigarea calităţii activităţii de instruire, şi totodată un *moment de plecare,* deschizând noi perspective de desfăşurare a activităţii în condiţii ameliorate.

În docimologie, mai ales în perioada interbelică, examenele au făcut obiectul a numeroase consideraţii critice şi propuneri pentru ameliorarea lor. Cu toate neajunsurile pe care le prezintă evaluarea rezultatelor şcolare

prin examene, în comparație cu alte forme de evaluare, ea prezintă mai multe avantaje: creează condiții asemănătoare de verificare și apreciere a elevilor candidați, apropiindu-l de evaluarea standardizată (aceleași tematici și subiecte în cazul probei scrise), permițând comparații între candidați; constituie temei pentru adoptarea unor măsuri de îmbunătățire a activității și pentru introducerea corectărilor necesare în programul de pregătire a seriilor următoare; furnizează informații concludente cu privire la calitatea unor componente ale procesului didactic: curriculum-ul școlar, metodologiile utilizate, condițiile ergonomice în care se desfășoară activitatea, calitatea personalului didactic ș.a.m.d.

Tipuri de examene. În funcție de scopurile vizate, se pot distinge mai multe tipuri de examene:

a) Examene cu funcție de bilanț (absolvire) sau de certificare, așa cum sunt: examenul de capacitate la sfârșitul școlii generale; examenul de bacalaureat; examenul de absolvire (a școlii profesionale sau a școlii postliceale).

Unele din acestea, cum este examenul de capacitate, precum și bacalaureatul îndeplinesc și o funcție de orientare, fiind plasate la palierul care marchează trecerea într-un ciclu de instruire organizat pe profiluri de formare, iar această funcție se concretizează în existența unor discipline opționale în conținuturile acestora.

b) Examenele cu funcție dominantă de orientare și de selecție; sunt examene–concurs organizate, de regulă, pentru admiterea în structurile școlare nonobligatorii. În sistemul nostru școlar, dincolo de școala generală, admiterea în învățământul liceal, profesional, postliceal, superior s-a făcut prin examene–concurs.

Este posibil ca același examen să dobândească atât caracter de absolvire cât și de admitere în ciclul următor de învățământ. În această privință, se manifestă tendința de diminuare a rolului examenelor concurs pentru admiterea într-un ciclu următor de învățământ și, în consecință, creșterea rolului examenului de certificare (absolvire), dobândind și funcție de selecție.

În contextul măsurilor de reformă a învățământului în țara noastră, o asemenea schimbare este „in actu" în ceea ce privește admiterea în învățământul liceal și în învățământul superior.

BCU IAȘI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Disocierea celor două tipuri de examene are ca suport şi alte note distinctive. Astfel, în timp ce, în *examenele finale,* subiectul se află în întrecere cu sine, funcţia îndeplinită fiind de diagnoză, iar verificarea are caracter precumpănitor şcolar, în *examenul concurs,* subiectul se află în competiţie cu alţii, funcţia îndeplinită este preponderent predictivă, iar verificarea urmăreşte selecţia, implicând „numerus classus". În consecinţă, limita inferioară, de acceptabilitate a aprecierii îşi pierde semnificaţia pe care o are în cazul unui examen final, întrucât „pragul" care marchează starea de reuşită se poate afla mult deasupra pragului minimal.

c) În multe sisteme şcolare există şi *examene cu funcţie predominantă de orientare.* Un astfel de examen a funcţionat în sistemul nostru şcolar în deceniul trecut, pentru admiterea în clasa a IX-a, în condiţiile în care primele două clase ale liceului (clasele a IX-a şi a X-a) se aflau sub incidenţa obligativităţii şcolare. Funcţia de orientare consta în faptul că examenul marca încheierea şcolii generale, cu conţinut unic pentru componenţii unei promoţii, şi începutul primei diversificări pedagogice. Selecţia nu era totuşi eliminată complet întrucât, în funcţie de rezultatul examenului, un candidat putea fi respins într-un anumit liceu.

Analiza întreprinsă asupra diferitelor tipuri de examene conduce la constatarea că disocierea lor pe tipuri, determinată de funcţiile pe care le îndeplinesc, nu este atât de tranşantă cât pare. În multe cazuri examenele îndeplinesc concomitent mai multe funcţii, una dintre acestea manifestându-se pregnant.

În toate cazurile, subiecţii dobândesc confirmarea valorii lor, profesorii (respectiv autorităţile şcolare) operează o diagnoză asupra efectelor activităţii realizate în şcoli şi în acelaşi timp se realizează o ierarhizare a elevilor, cu efecte de orientare/selecţie pentru etape următoare.

a. Examenele de absolvire (finale). În prima jumătate a veacului nostru examenele finale au deţinut o frecvenţă mare în aproape toate sistemele de învăţământ. Ele erau prezente nu numai la sfârşitul unor cicluri de învăţământ, ci şi la încheierea fiecărui an şcolar. Observaţiile critice ce li s-au adus, evocând suprasolicitarea elevilor, efectele de stres şi starea tensională pe care, în multe cazuri, le produceau, la care s-au adăugat şi constatări privind eficacitatea lor redusă, au îndemnat la

reducerea lor treptată, mai ales în a doua jumătate a veacului. Fenomenul a fost stimulat şi de o schimbare înregistrată în evoluţia sistemelor şcolare, şi anume extinderea învăţământului general obligatoriu până la vârsta de 14-16 ani, însoţită de procesul de „secundarizare“ a diferitelor structuri şcolare care urmau imediat după învăţământul primar. Urmare a acestor schimbări, mai multe trepte de învăţământ îşi pierd caracterul selectiv pe care îl avuseseră şi care legitima numărul relativ mare de examene. Primele examene care au dispărut au fost cele de absolvire a învăţământului primar şi examenul concurs pentru admiterea în învăţământul secundar I (învăţământul gimnazial în sistemul nostru), iar mai târziu, examenele de la sfârşitul învăţământului secundar I şi de intrare în învăţământul secundar II (liceu).

În ultimele două decenii, se pare că asistăm la reintroducerea unora din aceste examene. Considerăm că ceea ce explică această tendinţă nu sunt schimbări produse în structura sistemelor de învăţământ cât, mai ales, interesul susţinut – manifestat pretutindeni – pentru calitatea învăţământului, pentru o eficienţă cât mai înaltă a investiţiilor, mereu mai mari, pe care societatea le face în acest domeniu. Astfel, încă din deceniul trecut, în unele ţări (Belgia, Italia ş.a.; *3*) a fost reintrodus examenul de absolvire a învăţământului primar, iar în altele – mai numeroase – învăţământul obligatoriu se încheie cu un examen de absolvire (*4*).

În ţara noastră, prin Legea învăţământului (1995), a fost introdus examenul de capacitate la încheierea şcolii generale (învăţământul obligatoriu), denumit din 2002 testare naţională.

Bacalaureatul. Întemeiat pe frecvenţa şi pe locul pe care le deţine în configuraţia celor mai multe sisteme de învăţământ, pe funcţiile pe care le îndeplineşte şi permanenţa sa, bacalaureatul este cel mai important examen reprezentând totodată bilanţ şi orientare. În ceea ce priveşte modul de organizare şi desfăşurare, bacalaureatul prezintă un tablou destul de variat în sistemele de învăţământ.

Sub raportul organizării, examenul de bacalaureat este realizat:
– ca examen unic, de exemplu, în România;
– în mai multe etape, cum este în Anglia, Franţa (*5*).

Din punct de vedere al *componenței comisiilor în fața* cărora este susținut, se poate face distincția între:

– examen cu caracter extern, susținut în fața altor profesori decât cei care au realizat pregătirea candidaților, pentru a conferi o mai mare obiectivitate evaluărilor;

– examen cu caracter intern (examinatorii sunt profesori care i-au pregătit pe candidați cât şi alți profesori).

Din perspectiva *funcțiilor* pe care le îndeplineşte:

– examen cu caracter de bilanț, dar şi selectiv, în țări în care admiterea în învățământul superior se face fără concurs;

– examen cu caracter predominant de bilanţ, de finalizare a studiilor.

Bacalaureatul internațional. Un loc aparte în sistemul examenelor îl deține „bacalaureatul internațional" promovat de Asociația pentru Bacalaureatul Internațional cu sediul la Geneva. Programul asociației îl constituie elaborarea unor versiuni de curriculum pentru învățământul preuniversitar, acceptabile pentru cât mai multe țări. La început, unitățile de învățământ din diverse țări care îl utilizează erau dintre cele destinate copiilor cetățenilor (diplomați, alți specialişti) care lucrează temporar în alte țări. Având un curriculum unic, care depăşeşte frontierele naționale, promovarea examenului oferă posibilitatea celor în cauză să-şi continue studiile în învățământul superior în țările membre care „recunosc" acest examen.

Curriculum-ul examenului cuprinde conținuturi de cultură generală care privesc stăpânirea instrumentelor intelectuale, necesare oricărei formări profesionale, din care nu lipsesc elemente ale patrimoniului cultural național şi al altor popoare pe care învață să le înțeleagă, precum şi o gamă de opțiuni care oferă tânărului posibilitatea de a alege ceea ce corespunde intereselor, aptitudinilor lui (*6*).

b. Examenul concurs. Dacă termenul *examen* semnifică probă, cântărire, termenul „concurs" provine de la *concursus,* ceea ce înseamnă întâlnire, luptă, confruntare. Dintotdeauna, examenul concurs a fost organizat pentru selecție şi orientare, la intrarea în ciclurile de învățământ care nu au avut caracter general-obligatoriu. Aceasta nu înseamnă, însă, că accesul în structurile şcolare nonobligatorii se face numai prin examen.

Admiterea într-un ciclu de învățământ nu reprezintă, în sine, un act evaluativ. Cum, însă, în majoritatea cazurilor, această activitate se realizează pe baza unor criterii care privesc performanțele elevilor, ea devine – cel puțin indirect – un fenomen școlar ce se înscrie în problematica evaluării în învățământ. Se poate, deci, enunța ca principiu general că orice criteriu de admitere implică o selecție și prin aceasta constituie o acțiune evaluativă.

Problema admiterii se pune în diverse momente ale școlarizării unei promoții de subiecți:

– la începutul școlarității, echivalând cu integrarea copiilor în activitatea școlară;

– la trecerea dintr-un ciclu de învățământ în altul, în zona nonobligatorie a sistemului școlar.

Concursul prezintă, în general, caracteristicile oricărui examen: conținut tematic, probe, norme de desfășurare și de evaluare ș.a.m.d. În același timp, se distinge de examenele finale prin unele particularități. Astfel, în condițiile examenului final, fiecare candidat este în întrecere cu sine, tinzând să atingă cel puțin nivelul minim pentru a fi declarat reușit. În concurs, fiecare candidat se află în întrecere cu ceilalți. Reușita este în funcție nu numai de satisfacerea nivelului minim cerut, ci și de rezultatele celorlalți candidați. În strânsă legătură cu această trăsătură, examenul final vizează „verificarea“ în funcție de standardele cerute. Examenul concurs vizează selecția, implică „numerus classus“, selecționând un număr limitat, în ordinea descrescătoare a performanțelor. Limita inferioară, de acceptabilitate, își pierde semnificația. Ceea ce interesează este rangul pe care fiecare candidat îl ocupă în clasificare. Reușita presupune ca rangul pe care este plasat candidatul să se situeze în numărul de locuri pentru ocuparea cărora s-a desfășurat examenul.

Din aceste caracteristici decurge și a treia. Examenul final îndeplinește, precumpănitor, o funcție de constatare și operează o diagnoză, urmărind să evalueze cât mai exact pregătirea candidaților în raport de conținutul tematic stabilit. Într-un examen concurs, deși funcția de diagnoză nu poate lipsi, acesteia i se adaugă și o funcție de predicție privind evoluția candidatului. Verificarea realizată în cadrul concursului are în vedere pregătirea (cunoștințe, capacități) solicitată de studiile către

care acced candidații. Când această funcție predictivă nu este realizată, șansele unora din candidații admiși de a răspunde adecvat exigențelor studiilor ulterioare se reduc considerabil; este fenomenul cunoscut și denumit prin sintagma „căderea premianților“ (7). Din aceasta rezultă că, chiar și în situația în care tematica acestor două examene, situate la același nivel de școlaritate, este aceeași, probele de control au de respectat cerințe întrucâtva diferite.

Admiterea într-un ciclu de învățământ. Evaluarea randamentului școlar în contextul examenelor concurs este corelată cu problematica admiterii într-un ciclu de învățământ nonobligatoriu. Am subliniat că admiterea într-un ciclu de învățământ, chiar și atunci când acesta are caracter selectiv, nu implică necondiționat un examen concurs. Astfel selecția se exprimă în dihotomia realizată la intrare prin examen, sau efectuată pe parcursul treptei de învățământ în care acced candidații.

În ceea ce privește selecția la intrare, o altă dihotomie apare pe baza unui examen concurs sau în funcție de performanțele obținute în ciclul de învățământ absolvit.

De fapt, aceste trei moduri de acces într-o nouă treaptă de învățământ, nonobligatorie – prin examen concurs, pe baza performanțelor obținute în ciclul precedent și intrarea „liberă“, fără restricții, dar cu selecție pe parcurs – constituie modalități utilizate în sistemele de învățământ. Alternativele se constituie în tot atâtea modele, fiecare în parte prezentând virtuți și limite, ceea ce explică – de altfel – practicarea tuturor, evident cu frecvență diferită. Astfel, examenul concurs reprezintă un model care oferă tuturor șansa de a accede pe o treaptă de învățământ în funcție de pregătirea pe care o probează în cadrul concursului, în timp ce modelul bazat pe rezultatele obținute în ciclul absolvit, ca și cel al selecției pe parcursul ciclului următor par să fie preferate, întrucât evaluarea candidaților se realizează pe o perioadă îndelungată, ceea ce îi conferă mai multă credibilitate. Fiecare din aceste modele sunt susceptibile de observații critice. Astfel, examenului concurs i se reproșează că: este în contradicție cu idea de democratizare tot mai profundă a învățământului, operând selecție și pe criterii care nu au legătură cu învățarea și care nu sunt imputabile candidatului (poziția socială, starea materială, particularități psihice etc.); selecția este mai puțin demnă de

încredere comparativ cu cea obținută pe parcursul școlarității, în „amonte" sau în „aval" de admitere; selecția este supusă hazardului întrucât unii candidați pot „pica" pe o zonă de conținut mai bine știută sau dimpotrivă; operează un sondaj în tematică; rezultatele sunt influențate de circumstanțe care nu au legătură cu învățarea (timiditate, emoție); perpetuează inegalități în rândul elevilor, privind posibilitatea de a accede pe trepte următoare de învățământ, determinate de factori independenți de ei (mediul socio-familial, nivelul mai scăzut al învățământului în școlile frecventate, sprijin diferit etc.).

Tot așa, față de modelul selecției pe baza rezultatelor obținute în ciclul absolvit, se observă că are o valoare predictivă scăzută față de anumite profiluri de formare și, mai ales, „viciază" evaluarea pe parcursul ciclului premergător, cu tendință de supraevaluare a performanțelor.

Întemeiat pe aceste considerente și pe experiența unor sisteme de învățământ, se poate susține că îmbinarea celor două modele, diminuându-se reciproc efectele nedorite, poate constitui un model mai convenabil. Astfel selecția operată prin examen-concurs, combinată în ponderi diferite cu rezultatele obținute anterior, reduce sensibil efectele nedrepte ale examenului și atenuează efectele deformante produse asupra evaluării elevilor pe parcursul școlarității. Cu atât mai mult cu cât acest model, combinat, poate fi și flexibil, recurgându-se la media ponderată a notelor din ciclul precedent și a celor obținute la concurs, atribuindu-se cote părți variabile de la un an la altul, în funcție de constatările efectuate în școli, după cum se poate avea în vedere acordarea unei ponderi mai mari notelor la disciplinele considerate de bază pentru profilul urmat ș.a.

Selecția operată pe parcursul școlarității se impune să fie abordată separat pentru cele două niveluri de învățământ nonobligatoriu: secundar II (liceu) și superior. Pentru învățământul liceal, în condițiile dezvoltării acestuia în contemporaneitate, cuprinzând în prezent, în unele țări, peste 80% din efectivul unei promoții, marcând tendința de generalizare, o autentică selecție pe parcursul studiilor sau instituirea unui an preparator, de triere, nu-și mai dovedesc legitimitatea.

În ceea ce privește admiterea în învățământul superior, în sistemele de învățământ contemporane sunt utilizate diverse modalități. Existența lor își are originea în tradiții naționale, în concepții sociopedagogice privind

accesul la educația formală – pe toate nivelurile acesteia, în caracterul selectiv, mai mult sau mai puțin accentuat, al învățământului ş.a. Din acest punct de vedere, se poate constata că evoluția sistemelor de învățământ înregistrează tendința de trecere de la admiterea prin examen-concurs, dominantă în învățământul tradițional, către modalități de admitere mai puțin restrictive şi mai flexibile.

Admiterea pe bază de concurs se întemeiază pe principiul „numerus classus", constând în stabilirea unui număr determinat de locuri şi ocuparea acestora prin selecție. Prin conținutul lor, probele de concurs urmăresc să verifice nivelul de pregătire a candidaților şi al capacităților solicitate de profilul pentru care candidează. Concursul are, prin definiție, un caracter predictiv. De aceea, în funcție de capacitățile cerute, probele de concurs apelează la:

- cunoştințe acumulate în domeniul specialității sau domenii conexe, care au valoare operațională pentru profilul vizat;
- aptitudini şi interese;
- abilități (tehnice, de execuție etc.), în cazul domeniilor aplicative.

În unele din sistemele de învățământ (cele europene), în care selecția se realizează prin concurs, nota dominantă o reprezintă probele de cunoştințe, după cum în altele (americane) se manifestă preferință pentru probele de aptitudini (*8*).

O altă variantă a selecției prin concurs este cea întemeiată pe criteriul „şcoală secundară", apelând, preponderent, la performanțele din învățământul preuniversitar. În unele cazuri, acest criteriu de bază este completat de alte criterii sau este combinat cu o probă de aptitudini. De asemenea, se înregistrează şi modele în care un număr limitat de locuri, din unele instituții de învățământ superior, este ocupat de absolvenți ai învățământului secundar cu rezultate deosebite, iar celelalte prin combinarea mai multor criterii.

În aceeaşi categorie se înscrie şi modelul întâlnit la anumite instituții de învățământ superior din unele sisteme de învățământ, în care selecția se realizează – cel puțin pentru un număr limitat de locuri – acordându-se prioritate candidaților care au efectuat un stagiu în domeniul corespunzător profilului pe care doresc să-l urmeze, dovedind competențe şi aptitudini în domeniul considerat.

Modelele în care selecția este numai implicită pornesc de la principiul „admiterii libere“ în învățământul superior. Trebuie subliniat, însă, că nu este vorba de o admitere liberă, a „oricui“ și „oriunde“, ci de o restrângere a criteriilor de selecție și, în primul rând, de renunțare la probe de concurs. „Admiterea liberă“ semnifică posibilitatea de a continua studiile în învățământul superior, fără o selecție la intrare, dar aceasta nu privește toate instituțiile de învățământ superior, întrucât o anumită unitate poate refuza primirea, în favoarea altor candidați mai buni. Acest sistem oferă posibilitatea de a realiza o selecție pe parcursul primilor ani de studii, mai sigură și mai obiectivă decât selecția prin examen-concurs care este supusă, mai mult sau mai puțin, jocului întâmplării. În același timp, modelul exprimă tendința de deschidere tot mai largă a învățământului superior, avându-și originea în procesul de democratizare a vieții sociale, inclusiv în lărgirea drepturilor de educație, ca unul din drepturile fundamentale ale omului, precum și în încercarea de a răspunde cererii de educație, în accentuată creștere în societatea contemporană.

1.3. ALTE FORME DE EVALUARE A REZULTATELOR ȘCOLARE

În mod distinct de examinările curente și de examene, dar în strânsă legătură cu ele, sunt utilizate și alte forme de evaluare a randamentului școlar. Din categoria acestora fac parte:

a) evaluările cu caracter național;
b) evaluările realizate pe baza unui eșantion;
c) concursurile extrașcolare pe discipline (olimpiadele).

Sub raportul desfășurării lor, al scopurilor urmărite și al conținuturilor, precum și al metodologiei utilizate, aceste forme prezintă numeroase note comune dar și distinctive.

Evaluări cu caracter național. Privesc acțiunile evaluative realizate la scara întregului sistem de învățământ, cuprinzând toate unitățile și toți elevii pentru care este organizată activitatea de evaluare. În acest sens, ele încorporează, pe lângă examenele instituite oficial prin legea învăță-

mântului, alte acţiuni de evaluare întreprinse de autorităţi şcolare, Ministerul Educaţiei şi Cercetării şi/sau alte instituţii/organisme autorizate cum este Serviciul Naţional de Evaluare şi Examinare (SNEE). Aceste evaluări se pot produce fie la încheierea unui ciclu de învăţământ, pentru care nu este instituit un examen oficial (cum este cazul învăţământului primar), fie într-un moment al şcolarităţii şi la anumite obiecte de învăţământ, în ambele cazuri acestea având o anumită motivare; de exemplu: la una sau mai multe discipline, pe parcursul unui ciclu de învăţământ (la sfârşitul claselor a II-a, a VI-a, a X-a) sau la încheierea studiului unei discipline (chimia organică/anorganică, aritmetica etc.), după cum pot fi avute în vedere discipline care nu figurează în conţinutul examenelor oficiale.

Evaluările la nivel naţional prezintă mai multe note definitorii:

• evaluarea este iniţiată, proiectată, organizată şi realizată (de la conceperea probelor, continuând cu administrarea lor şi până la prelucrarea rezultatelor) de către Ministerul Educaţiei şi Cercetării sau altă instituţie împuternicită de acesta;

• evaluarea cuprinde toate unităţile de învăţământ şi toţi elevii care constituie „populaţia ţintă“ a acesteia;

• conţinutul probelor şi modul de administrare (cotare, corectare şi prelucrare a rezultatelor) sunt aceleaşi pentru toate unităţile cuprinse în acţiunea de evaluare;

• rezultatele evaluării nu influenţează direct şi formal situaţia şcolară a elevilor;

• obiectivele vizate sunt corelate cu diverse componente ale activităţii de învăţământ: nivelul pregătirii elevilor la anumite discipline şi într-un moment al şcolarităţii, calitatea curriculum-ului (gradul de accesibilitate, modul de realizare etc.), eficacitatea unor metodologii de predare/învăţare promovate în practica şcolară, utilizarea şi eficienţa unor mijloace de învăţământ introduse, calitatea unor manuale şcolare ş.a.

• prin aceste trăsături, evaluarea la nivel naţional are caracter de *evaluare externă,* ceea ce nu exclude, însă, realizarea ei cu sprijinul educatorilor care au realizat pregătirea elevilor.

Evaluările realizate pe bază de eşantion. Evaluările realizate la scara sistemului şcolar (la nivel naţional) reprezintă o întreprindere

extrem de complicată şi anevoioasă, care angajează o mare cantitate de resurse de diverse naturi: umane, financiare, materiale, de timp etc. De aceea, la asemenea evaluări se recurge destul de rar. De cele mai multe ori, în aceleaşi scopuri şi cu efecte asemănătoare celor produse de evaluările la nivel naţional, se efectuează evaluări *pe bază de eşantioane.* Se constituie un eşantion reprezentativ pentru sistemul şcolar, iar evaluarea se realizează numai în unităţile cuprinse în eşantion. Exceptând faptul că nu se realizează în toate unităţile, ci numai în cele cuprinse în eşantion, această evaluare prezintă toate celelalte caracteristici ale evaluării la nivel naţional.

2. PROBLEME PSIHOPEDAGOGICE ALE EXAMENULUI

Organizarea şi desfăşurarea examenului generează numeroase probleme psihopedagogice. Dintre acestea, cele mai importante privesc conţinutul examenului, metodologia de verificare utilizată, comportamentul factorilor umani participanţi (educator-evaluator şi elevi etc.).

Conţinutul examenului. Efectele pe care examenele le produc asupra proceselor de instruire/învăţare legitimează şi chiar generează principiul potrivit căruia *examenul trebuie să verifice ceea ce se cere să fie învăţat de către elevi.* În unele circumstanţe, însă, această cerinţă nu este realizată. Abaterile de la principiu se produc în două sensuri:

• fie verificându-se pregătirea elevilor numai la unele din disciplinele studiate;

• fie solicitându-se mai mult decât este prevăzut în programele de învăţământ şi, deci, decât ceea ce a fost predat.

Prima situaţie este generată mai ales de consideraţii care privesc evitarea suprasolicitării elevilor, la care se adaugă, la nivelul mediu şi superior ale sistemului şcolar, intenţia de „orientare" a elevilor prin concentrarea eforturilor asupra câtorva discipline corespunzând principalelor direcţii de formare în continuare. Oricum, includerea în conţinutul unui examen, final sau de admitere, a tuturor disciplinelor nu este posibilă şi nici necesară. Recunoaşterea acestui fapt nu ne poate împiedica, însă, să nu sesizăm efectul nedorit, păgubitor pentru formarea elevilor, de

subestimare a disciplinelor care nu figurează în programul examenelor. Un exemplu ni l-a oferit, mult timp, examenul de bacalaureat. Faptul că era susținut la 2-3 discipline studiate în clasele terminale ale liceului (a XI-a şi a XII-a) determina elevii să-şi concentreze atenția asupra disciplinelor prevăzute la examen şi la concursul de admitere în învățământul superior, neglijând studiul celorlalte obiecte de învățământ. Efectul a fost cel de „specializare" timpurie, prejudiciind cultura şi formarea lor generală. Prin urmare, cunoaşterea mai temeinică a unor discipline se obținea cu prețul îngustării orizontului de cultură generală.

Se poate vorbi şi de un alt efect negativ reprezentat de mentalitatea grupării disciplinelor în „importante" şi „mai puțin importante", în aprecierea „prestigiului" unei discipline în funcție de prezența sau absența ei în conținutul examenului. Această mentalitate influențează şi atitudinea elevilor față de o disciplină.

Efecte asemănătoare, pe lângă cele pozitive – unanim recunoscute –, produc şi concursurile pe specialități. Dorința elevilor de a realiza o clasificare cât mai bună în aceste concursuri, ca şi interesul cadrelor didactice care îi pregătesc de a obține aprecieri favorabile din partea autorităților şcolare asupra calității prestației lor îndeamnă la distribuirea timpului de învățământ şi a preocupărilor de învățare, acordându-se prioritate disciplinelor de concurs, în defavoarea altor activități. Acest fenomen se produce pe toate treptele de învățământ, inclusiv în învățământul primar.

Ideea care poate fi opusă acestor erori subliniază faptul că prestigiul disciplinei şi calitatea procesului de pregătire a elevilor nu sunt date de volumul informațiilor asimilate cât, mai ales, de gradul de stăpânire a conținuturilor care dau structura cognitivă a disciplinei, de temeinicia însuşirii lor, de capacitatea elevilor de prelucrare şi de a opera – teoretic şi practic – cu cele învățate, de nivelul dezvoltării capacității lor intelectuale.

Sub raportul conținutului, alte aspecte sunt relevante pentru eficacitatea examenului. În unele împrejurări, examenele sunt puse sub acuzația de a nu fi accesibile; frecvent, candidații emit aprecieri de genul: „s-a dat foarte greu", „s-au dat subiecte la nivelul fazelor naționale ale olimpiadelor" sau „la nivelul celor excepționali". Făcând abstracție de

relativitatea şi subiectivitatea ce caracterizează, uneori, aceste aprecieri, este totuşi de reţinut cerinţa ce se impune a fi respectată privind accesibilitatea conţinutului unei probe de examen. Este una din cerinţele greu de realizat şi, în acelaşi timp, chiar controversată în plan teoretic. Pentru că, „ce înseamnă un conţinut accesibil elevilor?“ şi „cum se determină acest nivel de accesibilitate?“, „după ce criterii poate fi determinat gradul de accesibilitate al unui conţinut?“. În teoria referitoare la determinarea conţinutului instruirii şcolare şi în teoria evaluării se operează cu criterii şi cu norme diferite. Bunăoară, se apreciază că un conţinut este accesibil dacă 70% din populaţia şcolară pentru care este stabilit îl poate asimila convenabil; unii autori ridică acest coeficient la 90%. Alteori, se consideră că un subiect poate fi asimilat de către orice elev cu condiţia de a se găsi metoda adecvată (J. Bruner), după cum adepţii teoriei învăţării depline socotesc că toţi elevii pot ajunge la însuşirea unui conţinut determinat, cu condiţia de a se atribui timpul necesar pentru asimilarea lui (B. Bloom şi J. Carroll).

În mod curent se formulează, uneori, opinia eronată după care, într-un învăţământ de masă, deci neselectiv, „rezultatele obţinute de elevi urmează să fie în concordanţă cu legea distribuţiei valorilor într-un colectiv normal“. Este o orientare care aduce grave prejudicii activităţii şcolare. De fapt, se aplică o regulă statistică, aceea a distribuţiei aleatorii, la determinarea nivelului unor rezultate care nu apar aleator, ci ca urmare a unei activităţi dirijate, întreprinse deliberat, cu intenţia de a obţine rezultate cât mai bune. Apreciem că activitatea didactică, în general, şi acţiunile evaluative, în special, nu se pot conduce după acest principiu. Învăţarea în contextul activităţii şcolare nu este un act spontan, nu este ocazională, ci ea se defineşte ca activitate de instruire premeditată, sistematică şi cu caracter intensiv.

De multe ori, problema accesibilităţii probelor este rezolvată, formulându-se cerinţa generală – dar vagă în acelaşi timp – de „a fi în concordanţă cu nivelul mediu de pregătire al grupului de elevi“. Însă, pe lângă faptul că „nivelul mediu“ este o abstracţie, chiar şi atunci când este determinat, el este diferit de la un grup la altul. Îndeplinirea cerinţei impune determinarea nivelului mediu pentru întreaga populaţie şcolară căreia îi aparţine un grup definit, deci etalonarea probei, ceea ce implică

realizarea examinărilor cu probe standardizate, etalonate. Dar acest lucru constituie un demers de mare anvergură, la scara sistemului şcolar şi nu un mod curent de evaluare a rezultatelor şcolare.

Un alt aspect al conţinutului examenelor este exprimat de cerinţa ca examenul să fie axat pe *conţinuturile esenţiale* ale materiei, încorporând concepte de bază, idei şi principii fundamentale ale domeniului respectiv, elemente cu valoare operaţională, precum şi pe *capacităţile intelectuale adecvate* – de prelucrare şi sistematizare a informaţiei, de a le utiliza, de a rezolva probleme ş.a.

De asemenea, este acceptată ideea ca un examen să acopere o arie mai largă din domeniul de conţinut, astfel încât să fie diminuat cât mai mult posibil caracterul de sondaj în materie. În consecinţă, conţinutul probei urmează să verifice, pe cât posibil, o arie mai cuprinzătoare din tematică, fie prin subiecte de sinteză, fie prin întrebări cu răspunsuri scurte privind diferite zone ale acesteia.

Şi, o ultimă menţiune în legătură cu conţinutul examenelor. Există şi opinii care consideră examenele ca fiind inoportune, opinii întemeiate pe faptul că acestea au o mare influenţă asupra activităţii şcolare, orientând-o cu precădere spre teme care se pretează la o evaluare de această natură. Se mai argumentează, şi nu fără temei, că induc un mod de „învăţare pentru examen“, dându-se prioritate materiei ce se verifică şi modului în care se verifică, şi nu o învăţare „pentru sine“, pentru viaţă. De asemenea, este evocat şi faptul că examenul nu poate verifica unele efecte ale activităţii şcolare de certă însemnătate pentru formarea personalităţii subiecţilor, cum sunt: formarea însuşirilor morale, a simţului social, a spiritului creator, ori alte efecte ale învăţământului care nu pot fi desprinse ca fenomene măsurabile.

Valoarea examenelor, ca modalitate de evaluare a performanţelor şcolare, creşte în măsura în care ele se sprijină pe o verificare continuă, mai obiectivă şi mai corespunzătoare, realizată pe parcursul activităţii de instruire.

Apreciind temeinicia rezervelor manifestate faţă de examene, ca şi veridicitatea argumentelor în sprijinul acestora, considerăm, totuşi, că ele ne obligă să recunoaştem complementaritatea tuturor formelor şi mijloacelor utilizate în practica şcolară în acest sens.

B.C.U. M. EMINESCU IAŞI

Metodologia examenului. Examinarea, în orice condiții s-ar realiza, inclusiv în situație de examen, reprezintă o situație de interacțiune, de conexiune inversă, iar aceasta presupune, prin natura ei, un dialog între cei doi factori umani ai situației educative: profesorul/examinator şi subiectul/examinat. Eficiența actului evaluativ, în sensul cunoaşterii cât mai depline a pregătirii elevilor şi al stimulării activității acestora, este dependentă, între altele, ca şi în cazul acțiunilor de instruire, de interacțiunea factorilor umani, de gradul de activizare a elevilor, în special. Această relație este demonstrată evident de situațiile în care examinatorul este înlocuit prin mijloace tehnice (mecanice, electronice) de verificare. Reținând avantajele pe care le prezintă acestea, sub aspectul exactității aprecierii informației acumulate, al posibilităților oferite pentru autoevaluare ş.a., ele nu pot realiza multe din funcțiile importante ale actului evaluativ.

Evaluarea rezultatelor şcolare presupune cunoaşterea volumului de informații însuşit, temeinicia asimilării lor, interesul manifestat pentru activitatea de învățare ş.a. Deşi pe fondul acestor obiective predomină verificarea achizițiilor cognitive, odată cu acestea examenul prilejuieşte cunoaşterea şi a altor efecte ale procesului de pregătire, de natură formativ-educativă, atitudinală, a căror evaluare este mult mai anevoioasă. Din această constatare decurg importante cerințe metodologice.

În primul rând, examenul – cel puțin atunci când se recurge la probe orale sau practice – presupune o interacțiune a examinatorului şi a examinatului, în contextul căreia cel dintâi dirijează elaborarea răspunsului de către cel verificat, îl orientează, prin întrebări suplimentare, *oferindu-i puncte de sprijin* pentru a ajunge la un răspuns corect. Mai important decât aceasta este că, prin aprecierile pe care le emite, profesorul evaluator *îl ajută pe subiect să se autoaprecieze,* să înțeleagă aspectele slabe în pregătirea sa şi ce este necesar să întreprindă pentru a le remedia. Cu deplin temei se subliniază că „un examinator bun nu se limitează la punerea întrebărilor şi înregistrarea răspunsurilor, ci, cu precădere, el urmăreşte desfăşurarea răspunsurilor şi încearcă, astfel, să-i determine dimensiunile şi suporturile". Fără îndeplinirea acestei condiții, susținerea proceselor de instruire-învățare de către acțiunile evaluative pierde considerabil din consistență.

În al doilea rând, cerința amintită presupune ca în desfășurarea examenului să fie *îmbinate rațional metode de verificare scrisă cu examinări orale și probe practice,* cele din urmă favorizând interacțiunea examinatorului cu cel examinat și prin aceasta cunoașterea directă, mai deplină, a pregătirii acestuia. În lumina acestei idei, pot fi făcute unele considerații asupra examenelor organizate în sistemul nostru școlar (concursuri de admitere și examene finale). Din punctul de vedere al naturii probelor, până nu demult ele au fost predominant probe scrise. Se pare că motivația acestui fapt o constituie dorința de a se asigura o mai deplină obiectivitate în aprecierea candidaților (mai greu de realizat prin examinări orale). Se poate spune, însă, că prin absența probei orale în aceste examene a fost eliminat examinatorul. Dacă o asemenea motivare este legitimă în cazul examenelor de admitere, din punctul de vedere al unei aprecieri mai exacte a candidaților, ea nu mai este tot atât de convingătoare în cazul examenelor finale. Din acest punct de vedere, apreciem că prin legea învățământului din 1995, odată cu îmbunătățirea conținutului examenelor de absolvire, a fost stabilită și o proporție mai bună a probelor scrise, orale și practice.

Se cunoaște că, prin virtuțiile și limitele ce le sunt caracteristice, probele orale, scrise și practice sunt complementare. Fiecare din ele este convenabilă unor categorii de elevi, în funcție de particularități psihice individuale, oferindu-le posibilitatea de a demonstra cunoștințele asimilate și capacitățile formate. Principiul de a oferi tuturor șanse egale, punându-i în condiții favorabile de lucru pentru a-și demonstra pregătirea, face necesară realizarea unui echilibru între tipurile de probe prin care se susține un examen.

Un aspect metodologic, aparent fără importanță pentru eficiența examenului, îl constituie *timpul stabilit pentru susținerea probei,* în raport cu dimensiunea solicitărilor, ca volum și grad de dificultate. De regulă, durata probei, mai ales în cazul celor scrise sau practice, este hotărâtă anterior stabilirii conținutului ei. Prin urmare, în principiu, conținutul probei este diferit, funcție de importanța pe care o prezintă examenul ca și de capacitatea de lucru a candidaților (vârsta lor). O importanță deosebită, din acest punct de vedere, o prezintă ceea ce unii autori (I. Holban, *2*) numesc „încărcarea operațională a probei", referin-

du-se la raportul dintre operațiile pe care le implică susținerea probei și timpul atribuit pentru aceasta. Autorul menționat face observații remarcabile în legătură cu acest aspect metodologic, punând în evidență faptul că îndeplinirea probei parcurge mai multe momente, cu funcții distincte: adaptare (depășire a primului șoc la perceperea subiectului, stăpânirea emoției, instalarea unei stări de concentrare și de calm ș.a.); identificarea cerințelor temei, precum și a modalităților de rezolvare; alcătuirea unui plan de lucru și redactarea răspunsurilor; revederea și corectarea răspunsurilor elaborate și, eventual, transcrierea lor ș.a.

Concluzia ce se degajă consemnează că, mai ales în „atmosfera tensionată a examenului, o verificare orală sau scrisă nu trebuie să se desfășoare sub presiunea timpului, „cu toate că o performanță se dezvăluie nu numai prin ce știe și ce știe să facă cel verificat, ci și prin timpul în care el probează acest lucru“.

Importanța pe care o prezintă variabila „timp de lucru acordat“ la un examen crește considerabil dacă ținem seama de faptul că probele susținute pe parcursul școlarității se realizează, în marea majoritate a cazurilor, pe durata unei ore de curs (50 minute), iar cele din cadrul examenelor finale sau de concurs, susținute la numai câteva zile sau săptămâni de la absolvire, durează două-trei ore. La aceasta se adaugă noutatea cerinței organizatorice (coli mari, secretizarea numelui ș.a.), exigențele aprecie rilor bazate pe bareme de punctaj, emoția pe care o produce caracterul de solemnitate al examenului, ca și angajarea în competiție.

Aceste aspecte metodologice evidențiază necesitatea unui antrenament școlar al elevilor, pregătirea lor în vederea acestor tipuri de verificare familiarizându-i cu procedurile caracteristice acestora. Experiența multor profesori din învățământul gimnazial este concludentă în acest sens.

Alte probleme psihopedagogice ale examenelor, comentate în teoria pedagogică, privesc *caracterul tensional al situației de examen, îngrijorarea și stresul* pe care le provoacă subiecților examinați, cu toate consecințele pe care acestea le produc.

Cercetarea circumstanțelor care le generează și a căilor de atenuare a acestora au condus la punerea lor în relație cu candidații, cu examinatorii și cu metodele și tehnicile utilizate în verificarea și aprecierea candidaților. Premisa acestor investigații o constituie recunoașterea

faptului că modul de desfăşurare a examenului, efectele pe care le produce mai ales asupra subiecţilor examinaţi sunt dependente, în mod hotărâtor, de trăsăturile de personalitate şi de conduitele examinatorilor şi ale examinaţilor.

În ceea ce priveşte *candidaţii,* mai multe aspecte ale conduitei acestora intră în discuţie. Cele mai importante condiţii de diminuare a efectelor stresante ale examenului privesc temeinicia pregătirii lor şi modul de învăţare. Experienţa, ca şi cercetări de psihologie şcolară arată faptul că, în cele mai multe cazuri, pregătirea temeinică conferă candidatului siguranţa de sine şi antrenează o stare redusă a emoţiilor şi a stresului. De asemenea, experienţa demonstrează eficacitatea mult mai mare a învăţării întemeiate pe înţelegerea necesităţii de a te instrui, în scopul dezvoltării plenare a personalităţii, al formării în consonanţă cu cerinţele vieţii profesionale şi sociale, decât a învăţării întemeiată numai, sau în primul rând, pe dorinţa succesului la examen. Una din cugetările lui N. Iorga avertizează asupra acestei situaţii: „Poţi învăţa în patru feluri: pentru şcoală, pentru viaţă, pentru tine şi pentru oricine". O învăţare pentru viaţă nu ignoră dorinţa de succes la examen, ci, odată cu formarea durabilă, în perspectiva îndeplinirii diverselor exigenţe şi roluri socioprofesionale, se asigură şi succesul în confruntarea prilejuită de examen.

Învăţarea pentru examen se întemeiază pe apelul la memorie, pentru a „restitui" în contextul examenului, pentru a-l impresiona pe examinator. O asemenea învăţare, care poate dobândi caracter de „dopaj" şi de „dresaj" este fragilă; ea se realizează, de regulă, pe interval redus de timp şi într-o perspectivă apropiată care nu favorizează nici înţelegerea deplină a ceea ce a fost „depozitat" în memorie, nici reflecţie, nici sistematizare, mecanismele care dau durabilitate învăţării. Lucrurile învăţate pentru o perspectivă apropiată se uită mai repede decât cele care, de la început, sunt însuşite pentru o perspectivă mai îndelungată.

Chiar şi atunci când o „învăţare pentru examen" conduce la un fel de succes, învăţarea ca şi succesul sunt de folos minim în faţa exigenţelor vieţii. Examenul nu reprezintă scopul final al învăţării, ci numai prilejul de verificare a pregătirii dobândite, necesară socialmente pentru cunoaşterea gradului de pregătire a celor care parcurg diverse trepte ale şcolarităţii şi a măsurii în care tinerii posedă acele competenţe pe care le reclamă activităţile socioprofesionale pe care le vor îndeplini.

Efectele stresante ale examenelor sunt dependente, în mare măsură, şi de personalitatea şi *comportamentul examinatorilor*. Ele sunt simţitor amplificate de examinatori care adoptă atitudini autoritariste, care generează un climat „rece", o relaţie distantă, de inabilitatea acestora de a crea o atmosferă stenică, de a adopta o atitudine încurajatoare şi de încredere în posibilităţile elevilor, de a afişa un comportament de exigenţă, dar şi de înţelegere şi respect în acelaşi timp. Puţine circumstanţe pot denatura un examen şi îl pot deturna de la rosturile lui ca „suspiciunile" ce se fac simţite atât la adresa examinatorului cât şi a examinaţilor, ca atitudinile „dure", „agresive" ca şi a celor de „uşurinţă", superficialitate şi indiferenţă manifestate la cei implicaţi în desfăşurarea lor. Trebuie adoptată ca principiu călăuzitor ideea că un examen nu verifică şi nu manipulează „răspunsuri orale", „lucrări scrise sau practice", ci fiinţe umane apreciază pe cei care le produc. După cum a remarcat, cu deplină îndreptăţire, Adrian Neculau, „candidatul la un examen se prezintă nu doar ca simplu purtător de informaţii, ci cu întreaga lui personalitate, cu interesele, cu aspiraţiile sale, cu dorinţa de succes şi sistemul său motivator, cu o anumită imagine de sine pe care şi-o doreşte confirmată".

De multe ori, atmosfera de încordare, grija şi teama dezorganizatoare, generatoare de blocaje, îşi au sursa în exagerarea efectelor examenelor, într-o stare de supermotivare, deseori generată de cerinţele familiei.

3. EVALUAREA INTERNĂ ŞI EVALUAREA EXTERNĂ

În mod curent, performanţele elevilor sunt evaluate de educatorii care se ocupă de instruirea acestora. Realizatorii procesului de instruire sunt evaluatorii efectelor produse de acest proces. În consecinţă, evaluarea randamentului şcolar este, de regulă, o evaluare internă.

Acest mod de evaluare este completat, orientat şi susţinut de evaluări externe, efectuate de alte persoane decât cele care au realizat instruirea elevilor. Aceste persoane reprezintă autorităţi şcolare, organisme de cercetare şi/sau de evaluare, realizând aceste activităţi în mod oficial. Astfel, evaluările externe sunt realizate de:

– directori de şcoli;

– inspectori şcolari, reprezentanţi ai autorităţilor şcolare locale şi naţionale;
– servicii de evaluare;
– cercetători, autori ai curriculum-urilor şcolare şi de manuale;
– colectivele cadrelor de specialitate din şcoli ş.a.

Forma cea mai frecventă şi organizată a evaluărilor externe o reprezintă examenele de certificare sau concursurile de admitere, în situaţii în care examinarea este efectuată de alţi profesori decât cei care au realizat pregătirea (*9*).

Termenul de „evaluare externă“ are mai multe conotaţii: evaluare prin „probe externe“, „evaluarea eficienţei externe“ a învăţământului, evaluare pentru „a arbitra“ divergenţa în notare (al treilea examinator), „examen extern“ (realizat de alţi profesori). Evaluarea externă nu presupune cu necesitate realizarea ei de către factori din afara şcolii şi nici realizarea ei prin aplicarea unor probe în mai multe unităţi şcolare. Nota definitorie o reprezintă *intervenţia altor persoane în evaluarea rezultatelor obţinute de elevii din mai multe unităţi şcolare, dintr-o singură şcoală şi chiar dintr-o clasă de elevi.* Probele de evaluare pe care le aplică inspectorul şcolar în cadrul controlului pe care îl exercită asupra activităţii unui profesor au caracter de evaluare externă, ca şi o probă aplicată de un colectiv de catedră la toate clasele paralele la care predau membrii catedrei sau ai ariei curriculare. În aceste cazuri, de cele mai multe ori, profesorul clasei este, într-o măsură mai mare sau mai mică, coparticipant la evaluare. Participarea lui se concretizează în: consultarea sa la elaborarea probei, contribuţia în administrarea acesteia, corectarea probelor şi aprecierea acestora, realizându-se o confruntare a aprecierilor efectuate de profesor pe parcursul activităţii cu cele emise de factorii care au iniţiat aplicarea probei. De asemenea, în mod obişnuit, rezultatele la aceste probe sunt însuşite de către profesorul clasei în determinarea situaţiei şcolare a elevilor.

Funcţii ale evaluărilor externe. Evaluările externe îndeplinesc multiple funcţii. Ele urmăresc:

• Obţinerea de informaţii privind pregătirea elevilor la anumite discipline şi într-un moment al şcolarităţii lor şi, prin aceasta, privind calitatea învăţământului în raport cu standardele stabilite; când sunt aplicate într-un număr mai mare de unităţi, sau pe eşantion reprezentativ, realizează o evaluare „macroscopică“.

• Compararea rezultatelor unei promoţii cu ale celor precedente, stabilindu-se progresul/regresul înregistrat, mai ales în situaţii în care au fost introduse unele schimbări în activitatea de instruire.

• Să pună în evidenţă domeniile (aspectele) în care sunt necesare măsuri de îmbunătăţire, privind conţinutul instruirii, metodologiile utilizate, echipamentele didactice, sistemul de evaluare ş.a.

• Verificarea şi aprecierea activităţii cadrelor didactice, calitatea prestaţiilor acestora;

• Să orienteze activitatea pedagogică, într-un domeniu anumit, către obiective esenţiale ale unor discipline (realizarea conţinuturilor experimentale şi aplicative, formarea unor capacităţi etc.).

• Probele externe îndeplinesc şi o funcţie de reglare a conduitei profesorului ca evaluator, care se exprimă în mai multe planuri: mai întâi, prin a-i atrage atenţia profesorului asupra căror tipuri de elemente de conţinut trebuie să-şi concentreze atenţia atât în actul de predare cât şi în acţiunea de evaluare; apoi, proba în sine, prin modul în care este concepută, are valoare de „model" sau, cel puţin, îi furnizează altă experienţă în materie de construire a acesteia; în fine, îi oferă o altă experienţă în modul de notare, care permite profesorului să-şi confrunte propriul său mod de apreciere şi să-l corecteze.

• Compararea rezultatelor obţinute de unităţile şcolare, identificându-le pe cele în care este necesară adoptarea unor măsuri pentru îmbunătăţirea activităţii.

• Să orienteze şi să regleze activitatea profesorilor în ceea ce priveşte evaluarea performanţelor elevilor, furnizând acestora repere/criterii pe baza cărora pot fi diminuate divergenţele în notare dintre profesori.

• Cunoaşterea rezultatelor acestor probe de către educatorii claselor la care a fost aplicată proba, a modului în care au fost apreciate de către evaluatorul extern este de natură să sporească considerabil funcţia lor de reglare a conduitei didactice a educatorilor ca evaluatori. În acest sens, prelucrările statistice şi calitative ale rezultatelor probelor, prin comparaţie cu aprecierile operate de către educatorul clasei sunt, de multe ori, deosebit de concludente. Ele furnizează constatări şi sugestii cu efecte reglatoare asupra stilului promovat de educatori, punând în evidenţă: gradul de exigenţă/indulgenţă în apreciere, modul de pregătire a elevilor ş.a.

Cu caracter orientativ, poate fi adoptată, pentru orice probă externă aplicată, o grilă de valorizare a rezultatelor de tipul următor:

Rezultatele probei de control

Clasa .... Disciplina ....

Nr. crt.	Elevi	Media din catalog	Note acordate de: Prof.	Evaluatorul extern	Observații
1					
2					
3					
•	Total puncte (suma notelor)				
•	Media notelor (M.a.)				
•	Amplitudinea notelor (intervalul dintre nota cea mai mică și cea mai mare)				
•	Nr. notelor care arată concordanță între prof. și evaluatorul extern.	X	X		

• Să ofere autorităților școlare o normă obiectivă, etalon, pe baza căreia să fie evaluată eficacitatea activității în fiecare unitate școlară.

• Să exprime măsura în care aprecierile făcute de profesori asupra rezultatelor școlare sunt în concordanță cu rezultatele reale și să ofere părinților și elevilor informații cu privire la nivelul de pregătire a elevilor. Comportamentul profesorului, mai cu seamă în exercitarea rolului de evaluator, este evident influențat de personalitatea acestuia, în ceea ce are caracteristic. După cum remarcă I. Radu (*10*) „profesorul se proiectează pe sine – în chip involuntar – drept normă, apreciind formula sa de lucru în materie de evaluare ca fiind bună și numai confruntarea cu o experiență diferită, care să-l contrarieze, este susceptibilă de a-i ridica

semne de întrebare. Or, tocmai o deschidere şi lărgire a orizontului trebuie cultivată pentru a evita sau a corecta *centrarea pe sine*“ (*10*).

Evaluările externe, fiind efectuate de către persoane/factori care nu au responsabilitate în ceea ce priveşte starea fenomenelor evaluate (a rezultatelor şcolare produse), creează premise pentru realizarea unei evaluări mai obiective, comparativ cu evaluările operate de către persoanele care au realizat pregătirea elevilor. Mai ales situaţiile în care rezultatele obţinute nu sunt pe măsura aşteptărilor, a obiectivelor stabilite, generează un sentiment de culpabilitate din partea celor care au realizat activitatea, ceea ce influenţează judecăţile de valoare pe care aceştia le emit asupra rezultatelor obţinute. În alte cuvinte, profesorul – în calitatea sa de evaluator – tinde să prezinte activitatea realizată şi rezultatele obţinute astfel încât să atragă aprecieri favorabile din partea autorităţilor şcolare, a părinţilor ş.a.m.d. Aşa se explică faptul că, în cele mai multe cazuri, aprecierile emise asupra rezultatelor şcolare, în contextul unei evaluări externe, indică o situaţie mai puţin bună privind pregătirea elevilor decât rezultă din aprecierile efectuate de profesori în cadrul activităţii realizate cu elevii.

Deşi valoarea şi utilitatea evaluărilor externe sunt recunoscute şi confirmate de practica şcolară, totuşi ele fac obiectul a numeroase **observaţii critice,** care atrag atenţia asupra unor efecte nedorite pe care le produc, precum şi asupra precauţiilor ce trebuie manifestate în utilizarea lor.

a) În primul rând, se menţionează faptul că *rezultatele unei singure probe (externe) nu sunt suficiente pentru a formula o judecată de valoare asupra nivelului general de pregătire a elevilor evaluaţi.* Nu se poate aduce nici o dovadă suficient de credibilă care să ateste că elevii evaluaţi cunosc alte conţinuturi din care nu au fost verificaţi, la un nivel echivalent cu cel supus evaluării. Singura concluzie care s-ar putea desprinde dintr-o asemenea probă priveşte gradul de cunoaştere a conţinuturilor verificate.

Apreciem că obiecţia este numai în parte întemeiată, cunoscând că în multe situaţii, mai ales la unele discipline, stăpânirea unor cunoştinţe şi formarea unor capacităţi presupun cunoaşterea temeinică a unor conţinuturi pe care se bazează asimilarea şi înţelegerea celor verificate. Totodată, este de reţinut faptul că, deşi evaluările externe realizează un sondaj în pregătirea elevilor, în cele mai multe cazuri şi evaluările curente

au un caracter de sondaj. Unele cercetări indică faptul că un elev nu este verificat în proporție mai mare de 15% din conținutul pe care i se cere să-l stăpânească.

Din această remarcă este util să fie reținută precauția ce trebuie manifestată în extrapolarea datelor obținute prin evaluare asupra întregii materii parcurse. De asemenea, decurge cerința ca probele să acopere pe cât posibil o arie de obiective pedagogice și de conținut cât mai cuprinzătoare.

b) În al doilea rând, este evocat faptul că probele externe, prin conținutul lor și mai ales prin criteriile de notare ce se stabilesc, *nu pot ține seama de condițiile – uneori mult diferite – în care se realizează instruirea elevilor în diverse unități școlare* (calitatea personalului didactic, existența echipamentelor didactice necesare – la fizică, chimie, biologie etc. – calitatea mediului socio-familial al elevilor, posibilitățile de informare și documentar, pregătirea în ciclurile precedente de învățământ etc.). Aprecierea nivelului performanțelor elevilor nu ține seama de variația acestor condiții și de resurse, de la o unitate la alta. Se desprinde și din această observație necesitatea de a se ține seama, cel puțin în aprecierea activității cadrelor didactice, de influențele pe care le exercită (asupra activității școlare și rezultatelor acesteia) condițiile, resursele și circumstanțele în care sunt obținute rezultatele, cu deosebire acele situații care nu sunt imputabile școlilor și personalului didactic.

c) În condițiile în care probele externe sunt aplicate cu intenția ca, pe baza concluziilor ce se degajă din rezultatele constatate, să se emită aprecieri privind diferite unități școlare, este necesar ca *datele obținute să fie confruntate și completate cu constatări efectuate pe alte căi:* cunoașterea nemijlocită a fenomenelor, studii de caz ș.a. Întregirea datelor și fundamentarea concluziilor pe informații mai numeroase și obținute prin demersuri variate permit adoptarea unor decizii în condițiile de cunoaștere mai precisă a fenomenelor la care se raportează.

d) Alte observații privesc efectele pe care evaluările externe le au asupra activității didactice. Experiența în domeniu arată că, în pofida intențiilor și a interesului de a evalua toate tipurile de rezultate școlare, inclusiv dezvoltarea capacităților intelectuale, formarea unor abilități și competențe, determinat de nevoia ca probele să fie corectate mai rapid și ușor, iar aprecierile să fie mai precise, adesea ele verifică, precumpănitor, cunoștințele acumulate de elevi, fiind subestimate tocmai scopuri și

obiective de mare însemnătate ale învăţării. În consecinţă, cunoscând că modul de evaluare a performanţelor influenţează modul de instruire şi învăţare, profesorii sunt tentaţi, pentru a „recolta“ aprecieri favorabile în urma probelor externe, să dezvolte un învăţământ axat – cu precădere – pe transmiterea/receptarea cunoştinţelor. Recunoaşterea acestui fapt este de natură să îndemne ca, mai cu seamă în evaluările externe, conţinutul probelor să *privească îndeosebi verificarea realizării obiectivelor majore ale activităţii didactice* (capacităţi intelectuale, capacităţi aplicative, stăpânirea conţinuturilor esenţiale etc.).

e) Sunt şi unele fenomene psihologice pe care le generează şi care trebuie avute în vedere. Probele externe provoacă profesorilor îngrijorare, nelinişte şi chiar un sentiment de insecuritate. Ei ştiu că rezultatele probelor conduc la aprecieri care au o semnificaţie puternică pentru statutul lor profesional. Fenomenul este amplificat de faptul că aprecierile emise în aceste circumstanţe sunt însoţite de comparaţii între profesori. Efectele de acest fel declanşează, în unele cazuri, încercări de autoapărare din partea unor profesori, în sensul recurgerii la acţiuni care „viciază“ condiţiile desfăşurării probelor (admiterea copiatului, sprijin acordat elevilor etc.), cu toate consecinţele pe care le au în planul relaţiilor cu elevii şi al autorităţilor morale. Fenomenele de acest fel atrag atenţia asupra grijii pe care trebuie să o manifeste persoanele care efectuează evaluări externe astfel încât să diminueze efectele stresante ale acestora.

Semnalarea problemelor pe care le antrenează evaluările externe s-ar părea că îndeamnă la o atitudine rezervată faţă de această modalitate de evaluare. Se poate crede că avantajele pe care le prezintă sunt estompate de neajunsurile şi dificultăţile pe care le comportă. Experienţa acumulată, mai cu seamă de sistemele şcolare în care probele externe deţin o pondere ridicată în ansamblul mijloacelor de evaluare a rezultatelor şcolare, demonstrează, însă, că ele *reprezintă un mijloc eficace de evaluare* a activităţii de învăţământ, care permite obţinerea unor informaţii mai exacte privind calitatea activităţii şcolare. Problema adevărată nu constă în a utiliza ori nu acest mod de evaluare, ci în a-l concepe şi realiza aplicând proceduri menite să atenueze efectele nedorite ale acestuia. El reclamă completarea informaţiilor furnizate de probe şi interpretarea acestora, cu date obţinute prin constatări curente (rapoarte ale inspectorilor şcolari, directorilor de şcoli, luarea în considerare a condiţiilor concrete în care se desfăşoară activitatea ş.a.m.d.). Chiar şi

modul de administrare a probelor poate contribui la atenuarea efectelor stresante. Dacă administrarea probelor sub supravegherea unor observatori neutri asigură mai multă obiectivitate dar, se pare că provoacă nelinişti profesorilor şi emoţii elevilor, supravegherea lor de către profesorul clasei care permite amestecul celor care se tem să privească în faţă rezultatele muncii lor, aplicarea probei de către aceştia din urmă, asistaţi de o persoană neutră, poate constitui un mod mai „ecologic“ de natură să le sporească virtuţile (*11*).

Note şi referinţe

1. Muster Dumitru, **Cercetarea pedagogică**, Bucureşti, Editura Litera, 1985.

2. Holban I., **Discuţii pe marginea examenelor** (I, II, III) „Revista de Pedagogie", nr. 3, 4, 5, 1990.

3. În Italia, la începutul deceniului trecut (1982) au fost puse în aplicare norme potrivit cărora învăţământul obligatoriu (*scuola medie statale* – înv. sec. I) se încheie cu un examen menit să verifice capacitatea tinerilor de a sistematiza şi reorganiza cunoştinţele dobândite şi să constituie un bilanţ al activităţii lor şcolare, în vederea unei corecte orientări şcolare şi profesionale. Examenul constă din patru probe: limba italiană, matematica, limba străină (lectură, dialog, citirea şi comentarea unui text, scriere compunere scurtă) şi colocviu interdisciplinar (evitându-se utilizarea exclusivă a formei întrebări-răspunsuri).

4. În sistemul de învăţământ din România sunt utilizate ambele tipuri de examene:

a) Examene finale (de verificare):

• examenul de capacitate, la absolvirea învăţământului obligatoriu (şcoala generală de opt ani), prevăzut de art. 22 al Legii învăţământului din 1975;

• bacalaureatul, diversificat în funcţie de profilul liceului, al clasei şi de opţiunea elevului (art. 26-28);

• examenul de absolvire, la terminarea învăţământului profesional (art. 34-35) şi a învăţământului postliceal (art. 52);

• examenul de absolvire a învăţământului universitar de scurtă durată (art. 63);

• examenul de licenţă, la încheierea studiilor în învăţământul universitar de lungă durată.

b) Examene concurs – pentru admiterea în liceu (art. 25), în şcoala profesională (art. 35), în învăţământul postliceal (art. 52) şi în învăţământul superior (art. 59).

O formă specifică a examenului-concurs sunt *olimpiadele* (concursurile extraşcolare). Ele nu au în vedere admiterea pe o nouă treaptă de învăţământ, dar

presupun o situație de competiție și realizează o selecție și clasificarea candidaților potrivit performanțelor obținute.

5. În Anglia, bacalaureatul este organizat pe trei faze:

O – ordinar, la vârsta de 16 ani;

A – superior, la încheierea studiilor secundare, cu drept de acces în învățământul superior;

S – bursier.

În Franța, potrivit Legii Haby, are două faze:

– după clasa I (ultimul an de liceu);

– după clasa terminală.

6. În concordanță cu principiile enunțate în textul lucrării, conținutul BI cuprinde șase materii, din care trei opțiuni forte și trei la nivelul mediu.

Opțiunile forte cuprind disciplinele prevăzute, fiecare, cu 320 ore curs (cinci ore săptămânal) în doi ani.

Cele șase materii sunt:

• Limba A (de bază), incluzând și literatura universală;

• Limba B (a doua limbă);

• Studii despre om (una din disciplinele următoare: istoria, geografia, economia, filozofia, antropologia generală, antropologia socială);

• Științe experimentale (una din opțiunile: biologie, chimie, fizică, științe fizice, studiul științelor generale);

• Matematica. Cei care au matematica opțiune forte pot alege un program de „matematici complementare" ca opțiune medie;

• Una din opțiunile următoare: arte plastice, muzica, limbă clasică, a doua limbă (B), a doua opțiune din grupa 3, a doua opțiune din grupa 4, matematici complementare.

Pe lângă cele șase materii, fiecare candidat trebuie:

– să efectueze o activitate de cercetare în una din materiile incluse în curriculum și să prezinte un raport sub formă de memoriu;

– să urmeze un curs de teoria cunoașterii, reprezentând 50-100 ore în doi ani și care va face obiectul unei evaluări interne;

– să participe la activități creatoare, estetice, sau servicii sociale (o jumătate zi pe săptămână): pictură, sculptură, muzică, lucru manual, dans etc., care nu fac însă obiectul unor evaluări formale.

Sunt prevăzute și unele incompatibilități în ceea ce privește materiile. Un candidat nu poate prezenta:

– la aceeași materie o opțiune puternică și una medie;

– aceeași limbă ca A și B;

– științe fizice în același timp ca fizică și chimie.

Toate probele se susțin în limba franceză sau engleză ori în altă limbă (cu aprobarea oficiului BI).

Baremul de evaluare este: foarte slab; slab; nesatisfăcător; satisfăcător (promovare); bun; foarte bun; excelent.

Diploma este decernată candidaților al căror total de puncte este cel puțin 24 (când diploma se compune din șase materii), sau 28 (șapte materii)

Cu privire la notarea performanțelor la diverse discipline există un sistem de norme.

7. Candidații admiși prin concurs de admitere, în învățământul superior, plasați în primele decile ale clasificării au înregistrat de la un an la altul rezultate mai slabe. Cercetările au demonstrat că la originea acestui fenomen se afla faptul că performanțele obținute la admitere s-au bazat pe cunoștințe acumulate în timp ce studiile în universitate au apelat la capacități, în care s-au dovedit deficitari.

8. Landsheere, G. De, **Evaluarea continuă a elevilor și examenele,** trad. E.D.P., 1975 (partea a doua);

9. În unele țări, de exemplu în S.U.A., nu există examene naționale de tipul bacalaureatului, de capacitate, după cum cele de absolvire sunt foarte puțin folosite. În învățământul preuniversitar, ca și în majoritatea instituțiilor de învățământ superior selecția candidaților se face pe baza rezultatelor obținute în perioada parcursă. În multe cazuri, evaluările externe sunt realizate recurgându-se la aplicarea unor teste standardizate, deci care nu sunt elaborate de profesorul clasei (Testele SAT – Scholastic Aptitude Test – administrate unor eșantioane reprezentative de elevi pe grupe de vârstă semnificative 9, 13, 17 ani) de către organizații cum este NEP (National Assessment of Educational Progress). Aceste teste sunt de certificare a pregătirii (de capacitate), raportându-se însă și la cerințele curriculum-ului propriu etapei următoare de instruire, investigând capacitatea candidaților de a face față acestuia.

10. Ioan, Radu, **O «radiografie» a evaluării și notării școlare,** în „Revista de Pedagogie", nr. 5/1987.

11. Am avut prilejul să cunosc, în acest sens, cu mai mulți ani în urmă, experiența unui inspectorat școlar județean – Județul Iași. Au fost utilizate mai multe proceduri pentru a atenua sensibil efectele negative amintite. Printre acestea pot fi amintite:

– explicarea rostului probelor externe, evidențiindu-se că rezultatele sunt folosite pentru adoptarea de măsuri „pedagogice" (și nu administrative, de sancționare), în vederea ameliorării condițiilor de desfășurare a procesului didactic;

– anunțarea acestor probe încă de la începutul anului școlar, inclusiv perioadele aplicării lor, scopul lor fiind nu cel de a realiza o evaluare prin surprindere, ci de a cunoaște potențialul învățământului din cuprinsul județului;

– indicarea ariilor de conținut ce urmau să fie parcurse în toate unitățile școlare, până la momentul în care este programată aplicarea probelor;

– comunicarea unor liste de obiective pedagogice, pe discipline, ce vor fi vizate de probele de evaluare.

Capitolul IV

STRATEGII DE EVALUARE A RANDAMENTULUI ŞCOLAR

1. MODURI DE INTEGRARE A EVALUĂRII ÎN PROCESUL DIDACTIC

În evoluţia teoriei şi practicii evaluării în procesul didactic, pe fondul a numeroase schimbări, două achiziţii importante pot fi consemnate, cu incidenţă puternică asupra perfecţionării activităţii didactice în general şi asupra acţiunilor de evaluare, în particular:

a) extinderea acţiunilor de evaluare, de la verificarea rezultatelor – obiectiv tradiţional – la evaluarea proceselor şi condiţiilor de desfăşurare a activităţii didactice, a situaţiilor de instruire/învăţare;

b) determinarea diverselor moduri de integrare a acţiunilor de evaluare a performanţelor elevilor în activitatea didactică, astfel încât evaluarea să nu se realizeze ca acţiune independentă de procesul de instruire, suprapusă acestuia, ci – cum subliniază F. Hoyat – „să se integreze în profunzime în actul educativ însuşi, aducându-i luciditate şi competenţă".

În esenţă, cele două direcţii ale evoluţiei evaluării în procesul didactic se presupun reciproc întrucât, pe de o parte, considerarea acţiunilor evaluative ca elemente componente ale activităţii didactice implică stabilirea modurilor de integrare eficientă a acestora în procesul didactic, iar pe de altă parte, evaluarea rezultatelor şcolare şi, mai ales, ameliorarea acestora presupun şi cunoaşterea activităţii care a produs rezultatele constatate.

În consecinţă, necesitatea analizei problemelor referitoare la modurile de integrare a evaluării în activitatea instructiv-educativă decurge din rolul acţiunilor evaluative, şi anume acela de *cunoaştere a efectelor activităţii în vederea reglării acesteia, a ameliorării ei* în etapele următoare.

În ansamblul strategiilor de evaluare a randamentului şcolar, se pot distinge mai multe *tipuri,* definite în funcţie de modul de abordare.

Astfel:

a) Din punct de vedere al *situaţiilor de evaluare,* se poate face distincţia între evaluare:

• realizată în circumstanţe obişnuite, în cadrul activităţii de predare/învăţare, bazată pe observarea activităţii elevilor;

• specifică, ceea ce presupune crearea unei situaţii adecvate, elaborarea şi aplicarea unor probe, situaţii în care atât profesorii, cât şi elevii conştientizează faptul că sunt angajaţi într-un demers de verificare şi apreciere.

Departajarea celor două tipuri evidenţiază, în primul rând, rolul (mult mai mare decât i se recunoaşte) evaluării indisolubil integrată cu procesele de instruire/învăţare.

b) Din punct de vedere al *funcţiei dominante* pe care evaluarea o îndeplineşte:

• evaluarea diagnostică, încorporând toate acţiunile de evaluare, globală sau analitică, specifică ori realizată în cadrul procesului de instruire, prin care se obţine o apreciere a randamentului şcolar, însoţită de explicarea lacunelor, a cauzelor deficienţelor constatate. Diagnoza poate fi realizată la două niveluri, configurând o diagnoză descriptivă, constând în localizarea lacunelor şi erorilor în cunoştinţe şi abilităţi dar şi a „punctelor forte", a elementelor de conţinut asimilate temeinic, şi o diagnoză etiologică, relevând cauzele care au generat neajunsurile constatate (factori care îi privesc pe elevi – capacitatea de învăţare, tulburări caracteriale, determinanţi socioculturali şi factori care ţin de activitatea didactică).

• evaluarea predictivă, care vizează stabilirea măsurii în care subiecţii evaluaţi vor putea răspunde adecvat cerinţelor unui program de instruire următor.

c) Din perspectiva *dimensiunii secvenţei de activitate ale cărei rezultate sunt evaluate, se pot disocia:*

• evaluarea de bilanţ, realizată la finalul unei perioade de instruire relativ îndelungate (semestru şcolar, an şcolar, ciclu de învăţământ), are în vedere rezultatele globale ale învăţării, raportate la conţinuturile esenţiale şi la nivelul general al capacităţilor formate;

BUCHAREST CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

• evaluarea dinamică, realizată în anumite momente ale învățării, punând în evidență rezultate parțiale dar care marchează tendința de evoluție (progres/regres) a subiecților. Evaluarea dinamică este menită să informeze pe educatori, părinți și elevii înșiși asupra mersului învățării, în perspectiva ameliorării continue a acesteia, să stabilească dacă obiectivele vizând cunoștințe și abilități fixate au fost atinse, să identifice lacunele în pregătire, dificultățile pe care la întâmpină elevii în învățare și, în consecință, adoptarea măsurilor ce se impun;

• din aceeași perspectivă, unii autori disting și o *evaluare formatoare* (*évaluation formatrice*), noțiune apropiată evaluării formative, semnificând faptul că, de multe ori, evaluarea nu trebuie să se limiteze la estimarea produsului final, ci să privească și demersul intelectual al elevului, altfel spus nu numai rezultatul ci și procesele intelectual-cognitive și afective, atitudinale, care se află la originea rezultatelor.

d) Din punct de vedere *al autorului acțiunii* evaluative, se disting:

• evaluare realizată de o altă persoană (educatorul sau alte persoane), așa cum se întâmplă în cele mai multe cazuri și ea poate fi numită heteroevaluare;

• evaluare reflexivă sau autoevaluare în care, evident, subiectul însuși își evaluează randamentul în învățare; aceasta se corelează cu capacitatea autoeducativă a unei persoane.

e) Nu este mai puțin importantă nici departajarea ce se face între:

• evaluarea preponderent *pedagogică,* vizând în esență ceea ce subiecții au asimilat, ceea ce știu să facă și ce capacități și trăsături și-au format;

• evaluarea preponderent *psihologică,* privind funcțiile psihice implicate în activitatea de învățare. Evaluările psihologice vizează aptitudinea subiectului de a învăța, adică ceea ce poate să facă.

Diferența dintre aceste tipuri nu este atât de tranșantă, întrucât ceea ce poate învăța un subiect (evaluare psihologică) este și consecință a ceea ce a învățat (evaluare pedagogică).

f) în fine, o distincție care interesează analiza de față derivă din *modul de integrare a acțiunilor evaluative* în actul didactic. Procesul de evaluare devine fecund, realizându-și funcțiile, în condițiile integrării lui optime în demersul de instruire, ca acțiune constitutivă a acestuia, menită să furnizeze informații cu privire la desfășurarea activității și la rezultatele obținute, în scopul ameliorării lor.

Ceea ce constituie terenul unor confruntări de idei şi experienţe este găsirea celor mai eficace moduri de integrare a actelor evaluative în procesul didactic şi realizarea acţiunilor de această natură. Experienţa de până acum a permis conturarea a trei tipuri: evaluarea iniţială, evaluarea cumulativă şi evaluarea continuă.

2. EVALUAREA ÎN TREI TIMPI

Pentru cunoaşterea rezultatelor şcolare la sfârşitul unui segment de activitate, a evoluţiei elevilor pe parcursul procesului, ca şi pentru stimularea activităţii acestora este necesară evaluarea lor la începutul activităţii, pe parcursul şi în finalul acesteia. Aceşti timpi definesc *trei strategii, de evaluare* care se disting prin *modul de integrare în procesul de învăţământ.* Mulţi autori (Ch. Delorme, Danieu J., 1) le subsumează unei *evaluări în trei timpi:*

- evaluare iniţială, care premerge un program de instruire;
- evaluarea sumativă, cumulativă;
- evaluare continuă, formativă.

Ultimele două se realizează, în moduri specifice, pe parcursul procesului didactic.

2.1. EVALUAREA INIŢIALĂ

Se efectuează la începutul unui program de instruire (ciclu de învăţământ, an şcolar, semestru, începutul unui capitol şi chiar al unei lecţii). Ea este impusă de faptul că la începutul unei activităţi de instruire, oricare ar fi dimensiunea acesteia, există o oarecare eterogenitate în rândul elevilor în ceea ce priveşte cunoştinţele, abilităţile, în general posibilităţile de învăţare a noilor conţinuturi, în consecinţă apare necesitatea anticipării procesului de formare prin cunoaşterea pregătirii anterioare a elevilor, a nevoilor de învăţare, ca şi de creare a premiselor necesare pentru asimilarea noilor conţinuturi.

Evaluarea iniţială constituie o condiţie hotărâtoare pentru reuşita activităţii de instruire, fiind menită să ofere posibilitatea de a cunoaşte potenţialul de învăţare al elevilor la începutul unei activităţi, de a şti dacă

sunt apţi să se integreze cu şanse de reuşită în noul program de instruire, dacă vor putea înţelege conţinutul ce va fi predat. Relevând importanţa pe care o are în acest sens, Ausubel D. subliniază: „Dacă aş vrea să reduc toată psihopedagogia la un singur principiu, eu spun: ceea ce influenţează cel mai mult învăţarea, este ceea ce ştie elevul la pornire. Asiguraţi-vă de ceea ce el ştie şi instruiţi-l în consecinţă!" (*2*).

Evaluarea iniţială devine necesară la începutul unui ciclu de învăţământ, an şcolar sau după o întrerupere de mai mare durată a activităţii, după cum poate fi necesară şi pe parcursul derulării programului, la începutul unor capitole ca şi ale fiecărei lecţii. În toate cazurile, *ea premerge activităţii* în care sunt angajaţi elevii. Este „iniţială" în sensul că *„face intrarea în... articulând starea precedentă cu starea viitoare"* (*1*). Rolul ei este de a permite atât profesorului cât şi elevului să-şi formeze o reprezentare cât mai corectă posibil asupra situaţiei existente şi asupra cerinţelor cărora urmează să le răspundă.

Necesitatea realizării evaluării iniţiale decurge din mai multe circumstanţe reale, printre care pot fi evocate:

– existenţa unei eterogenităţi în ceea ce priveşte pregătirea elevilor, mai ales după o întrerupere mai mare de activitate, situaţie în care ea poate sugera nevoia unor programe de recuperare sau a desfăşurării unui învăţământ diferenţiat, cel puţin pe durata unei perioade în care diferenţa dintre elevi, sub raportul pregătirii, poate fi atenuată;

– asigurarea „continuităţii" în asimilarea unui ansamblu de cunoştinţe şi în formarea unor capacităţi, când ceea ce urmează a fi învăţat se întemeiază pe ceea ce a fost însuşit;

– nevoia de a anticipa un proces de instruire adecvat posibilităţilor de învăţare ale elevilor.

Funcţii ale evaluării iniţiale. În concordanţă cu fenomenele care o fac necesară, evaluarea iniţială realizează două funcţii.

a) *Funcţia diagnostică.* Vizează cunoaşterea măsurii în care subiecţii stăpânesc cunoştinţele şi posedă capacităţile necesare angajării lor cu şanse de reuşită într-un nou program. Deci:

– ceea ce ştiu, identificarea lacunelor în pregătire;

– determinarea a ceea ce sunt capabili să înveţe (abilităţi, capacităţi), cunoscând că „însuşirea de cunoştinţe este un proces în cadrul căruia fiecare nouă capacitate se construieşte pe o fundaţie asigurată de capacităţile anterior învăţate";

– stăpânirea conceptelor principale cu ajutorul cărora vor putea asimila conținuturile noi și fondul de reprezentări care să favorizeze înțelegerea acestora;

– capacitatea de a lucra independent;

– abilitățile necesare însușirii conținuturilor experimentale și aplicative;

– capacitatea de comunicare (înțelegerea documentelor scrise, eficacitatea lecturii ş.a.m.d.);

– depistarea unor deficiențe, dificultăți de învățare;

– stăpânirea cunoștințelor și capacităților care reprezintă premise pentru asimilarea noilor conținuturi și formarea noilor competențe – comportamente necesare realizării noilor obiective.

Diagnoza pe care o realizează nu este, în mod necesar, etiologică. Deşi pune în evidență calitatea procesului de instruire din perioada anterioară, ea nu-şi propune să dezvăluie circumstanțele care au determinat deficitul în pregătirea elevilor, cât mai ales *măsura în care acestea pot fi remediate pe parcursul programului care urmează.* Prin urmare, pe baza acestei diagnoze, profesorul cunoaște potențialul de învățare al subiecților, lacunele ce trebuie completate și remediate, astfel ca activitatea următoare să se deruleze în condiții de reușită.

Obiectul evaluării inițiale îl constituie acele cunoștințe și capacități care reprezintă *premise* (pre-requis) pentru asimilarea noilor conținuturi și formarea altor competențe. Ceea ce interesează nu este aprecierea performanțelor globale ale elevilor și nici ierarhizarea lor, ci cunoașterea potențialului de învățare, a premiselor „cognitive și atitudinale" (capacități, interese, motivații) necesare integrării în activitatea care urmează. În consecință, sub raportul obiectului, are *caracter selectiv,* indicând condițiile în care elevii ar putea asimila noile conținuturi. Deși relevă calitatea proceselor de instruire/învățare din perioadele parcurse, nu-și propune și nici nu poate să determine care au fost punctele slabe ale acesteia, mai ales atunci când alte persoane au fost responsabile pentru activitatea consemnată.

Uneori, evaluarea inițială poate demonstra necesitatea conceperii *unei subsecvențe de recuperare* a ceea ce elevii nu stăpânesc satisfăcător, asigurându-se reamintirea unor conținuturi sau chiar reînvățarea acestora.

b) *Funcția prognostică.* Se exprimă în faptul că sugerează profesorului condițiile probabile ale desfășurării noului program și îi permite anticiparea rezultatelor. Mai exact, pornind de la datele evaluării, se pot stabili: obiectivele programului următor (cel puțin sub raportul oportunității și al nivelului lor), demersurile didactice considerate adecvate posibilităților de învățare ale elevilor, ritmul convenabil de desfășurare. Pe baza diagnozei sunt degajate, deci, „ipotezele" acțiunii, un prognostic al acesteia care se concretizează în reprezentarea activității funcție de obiective și resurse disponibile. A gândi o acțiune înseamnă, de fapt, a stabili o manieră de a acționa. Anticiparea activității se întemeiază pe utilizarea „gândirii previzionale" și constă în a proiecta în timp și în spațiu desfășurarea unor acțiuni orientate spre realizarea obiectivelor, deci etapele activității, componentele ei și efectele probabile. Această relație decurge din nevoia de raționalitate și fezabilitate a actului didactic, însemnând determinarea scopurilor ce pot fi realizate, în funcție de resursele disponibile sau care pot fi create.

Evaluarea inițială, deși utilizată încă de mult în practica școlară, constituie totuși un demers realizat tot mai rar în prezent. Deseori este realizată în treacăt, ca un „tur de orizont" asupra premiselor învățării, fără a dobândi precizia și completitudinea necesare, furnizând educatorului și elevilor informațiile de care au nevoie pentru ceea ce au de făcut în continuare. Se pare că decalajul ce se adâncește tot mai mult dintre volumul conținutului instruirii și posibilitățile de predare și învățare a acestuia, mai cu seamă sub raportul timpului de învățământ necesar, se află la originea acestei atitudini a profesorilor. Ne aflăm sub o presiune, în continuă creștere, a volumului conținutului asupra activității de instruire, care nu mai oferă educatorilor timpul pe care îl reclamă evaluările inițiale ca, de altfel, și realizarea multor mecanisme ale învățării (de repetare, fixare și consolidare, sistematizare, reflecție, exersare ș.a.). Cu toate acestea, experiența multor educatori demonstrează că realizarea evaluării inițiale este posibilă, dar acest lucru impune mai multe condiții:

– schimbarea mentalității după care realizarea ei constituie o risipă de timp sau o utilizare nerațională a acestuia și înțelegerea faptului că, dimpotrivă, este util „să știi să pierzi timp pentru a câștiga";

– capacitatea de a gestiona rațional timpul de învățământ;

– înțelegerea evaluării inițiale nu ca simplu test de pornire, de inventariere, ci ca demers care însoțește activitatea pe o durată mai mare de timp. Deși locul ei este la începutul activității, evaluarea inițială nu reprezintă numai o acțiune prealabilă unui demers didactic, ci constituie un moment al activității, făcând parte integrantă din aceasta. De aici, necesitatea de a fi realizat nu ca scop în sine, ci astfel încât să-și îndeplinească rosturile de prefigurare a activității în continuare, orientând-o și făcând-o mai eficace. Ea nu determină eficacitatea activității, dar o condiționează, oferind datele necesare dezvoltării gândirii previzionale pe care se bazează anticiparea activității, constând în proiectarea acțiunilor menite să conducă la realizarea obiectivelor urmărite.

Numeroase cercetări, ca și experiența multor profesori, demonstrează efectul pozitiv pe care îl exercită evaluarea anticipativă asupra pregătirii elevilor, nu numai la începutul unei perioade de activitate, ci chiar și înaintea unor capitole sau a unor lecții (*4*).

În concluzie, evaluarea inițială este indisociabilă construcției unui demers didactic riguros. Funcția ei dominantă, prognostică, este asigurată numai în măsura în care resursele și elementele necesare activității următoare sunt stabilite, proiectate și utilizate în concordanță cu potențialul de învățare al elevilor pe care l-a pus în evidență. Constituind o acțiune pedagogică esențială pentru reușita activității, se cere ameliorată în sensul de a identifica mai bine, în folosul profesorului și al elevilor, care sunt premisele cognitive, motivaționale și atitudinale indispensabile abordării cu șanse de reușită a activității care urmează. Într-un studiu publicat în 1976, „Diferențele individuale dintre elevi și diferențele de învățare", B. Bloom subliniază că, în situația în care comportamentul cognitiv inițial (adică măsura în care elevul și-a însușit cunoștințele fundamentale necesare învățării care urmează), caracteristicile afective inițiale (înțelese ca dorință de învățare și nivel motivațional) și calitatea instruirii sunt pozitive, atunci performanțele elevilor vor fi și ele pozitive și de nivel acceptabil.

Dezvoltări mai recente ale teoriei privind evaluările în educație (*1*) extind rolul evaluărilor inițiale raportându-le, în general, la orice activitate de

educație, independent de dimensiunea ei. În această perspectivă, evaluarea inițială constă în obținerea de informații privind trei aspecte principale:

– analiza situației, constând în identificarea elementelor observabile ale realității înconjurătoare (ale mediului), cu referire la: populația implicată în activitate, structurile și organizările în funcțiune, instituțiile responsabile pentru activitatea în cauză (rolurile lor specifice) ş.a., toate acestea înțelese ca „elemente de intrare" (resurse, constrângeri);

– cunoaşterea potențialului uman al celor care participă la activitate (educator, elevi, părinți, alte persoane);

– transformarea datelor în probleme de rezolvat, prefigurând punctele „cheie", care pot fi de natură și de nivele diferite (instituționale, organizaționale, pedagogice, grupate etc.).

Rigoare nu înseamnă rigiditate. Acțiunea concepută pe baza evaluării inițiale poate fluctua, făcând necesară adaptarea continuă a desfăşurării ei. De aceea, evaluarea *trebuie să însoțească activitatea pe toată durata ei,* sub forma obținerii de informații referitoare la ecartul față de obiective. Această informare continuă și simultană a efectelor acțiunii este hotărâtoare în reuşita activității pentru că, prin ea, demersul întreprins este pus în concordanță cu mersul învățării. Ea produce efecte pozitive în măsura în care permite să fie reconstruită, fără întrerupere, acțiunea (reglarea acesteia).

Mai trebuie precizat că, dacă evaluarea inițială a permis organizarea acțiunii în perspectiva unor obiective precise, acestea nu semnifică, în nici un caz, că toate componentele sunt fixate și că totul este prevăzut. Orice activitate face necesară reorganizarea sa continuă raportând-o la ce trebuie realizat, întrucât este admisă posibilitatea apariției unor evenimente neprevăzute. Adecvarea acțiunii verifică, în fapt, capacitatea realizatorului ei de a o adapta la condițiile în schimbare. Aceasta poate conduce la reajustarea unor obiective sau mijloace, la mobilizarea resurselor care apar necesare, redistribuirea rolurilor și sarcinilor, în măsura în care toate acestea facilitează activitatea. Rigoarea nu înseamnă rigiditate, ci ea presupune reajustarea conştientă şi cât mai precisă posibil la situații dinamice.

În concluzie, pot fi considerate ca aparținând problematicii evaluării inițiale mai multe idei:

– evaluarea inițială este indisociabilă construcției unui demers didactic riguros și eficace.

– funcțiile ei sunt asigurate până la final numai dacă mijloacele și resursele sunt stabilite și folosite pentru a face posibilă derularea activității în condiții de eficiență.

– constituie un demers pedagogic esențial pentru desfășurarea cu succes a programului de instruire.

2.2. EVALUAREA PE PARCURSUL PROCESULUI DIDACTIC (EVALUARE DINAMICĂ)

Unul din progresele înregistrate în domeniul metodologiei evaluării randamentului școlar îl constituie înțelegerea *caracterului dinamic* al acesteia, exprimat în *evaluarea rezultatelor școlare pe întreg parcursul procesului didactic.* Această orientare are ca suport demonstrarea interacțiunii funcționale dintre evaluare și procesele de predare/învățare, mai precis a faptului că succesul în activitatea didactică depinde, în însemnată măsură, de maniera în care sunt evaluate efectele acesteia.

Evaluarea dinamică este realizată pe parcursul procesului didactic și privește rezultatele activității în diverse momente ale desfășurării ei. Scopul în care sunt efectuate aceste evaluări este de a cunoaște dacă și în ce măsură obiectivele privind cunoștințele și abilitățile ce trebuiau însușite au fost atinse. Se realizează atât prin „observarea curentă" a comportamentului școlar al elevilor, cât și prin verificări, demersul vizând atât cunoașterea progreselor elevilor, cât și identificarea dificultăților de învățare pe care le întâmpină.

Unii autori (*1*) consideră că relevarea dificultăților de învățare este de cea mai mare importanță, ceea ce presupune, între altele, stabilirea cauzelor eșecurilor, a „logicii fiecărei erori constatate", aceasta fiind privită nu numai ca o greșeală, ci ca „un moment normal al procesului de învățare". Se consideră că erorile de învățare reprezintă un fenomen obișnuit, tot așa cum el este prezent și în știință.

Este acceptată idea că istoria științelor reprezintă nu numai o dinamică a adevărurilor, ci cunoaște și o suită de erori. Aceste erori sunt privite, un timp, ca adevăruri pentru ca, la un moment dat, să fie înlocuite de alte determinări. În acest fel, teoriile se succed și se elaborează, perfecționându-se. *Mutatis mutandis,* în școală elevul urmează să învețe, să conștientizeze calitățile sale, dar și ceea ce poate constitui obstacol, să

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

identifice erorile pe care le-a făcut pentru a construi învăţarea sa. Acest fapt îi insuflă un sentiment de încredere, conştientizând că „are dreptul să nu înţeleagă ceva“. Prin urmare, învăţarea are nevoie de a identifica „eroarea“, care nu este întotdeauna efectul neatenţiei ci, uneori, efectul unei cunoaşteri anterioare nesatisfăcătoare. Eroarea activează atenţia elevului şi-l îndeamnă la reflecţie pentru a corecta cauzele.

În consecinţă, evaluarea trebuie să constate nu numai ceea ce ştie cel evaluat şi cât de precis stăpâneşte cunoştinţele, ci şi să repereze erorile, sursele acestora (neatenţie, superficialitate în învăţare, carenţe în pregătirea anterioară ş.a.), iar profesorul să conceapă un dispozitiv de corectare făcând din *evaluare un proces implicat în învăţare*. Cunoscându-se că însuşirea cunoştinţelor este personală, trebuie să se propună elevului „alte căi“ pentru a atinge obiectivul, de unde necesitatea de a prevedea exerciţii de remediere diferenţiate. De aici decurge că rolul profesorului nu este unul de „cenzor“ ci de „participare“ şi „ghidare“.

Evaluarea dinamică îndeplineşte multiple funcţii în relaţie cu factorii interesaţi în progresul elevilor: profesorul „ţine sub control“ mersul instruirii şi al învăţării, cu posibilitatea ameliorării acestora: elevii percep nivelul atins în realizarea obiectivelor învăţării şi dificultăţile pe care le întâmpină; părinţii iau cunoştinţă de progresele copiilor lor şi pot stabili măsuri menite să stimuleze şi să susţină activitatea de învăţare a acestora.

Probele de verificare aplicate în contextul evaluării dinamice sunt, în general, „criteriale“, raportând rezultatele constatate la obiectivele ce trebuiau realizate.

Evaluarea dinamică generează şi unele probleme psihopedagogice şi de tehnică a evaluării care fac obiectul multor studii docimologice. Astfel, B. Baldey şi J. Daniau (*1*) semnalează câteva din acestea.

• Obiectivele pedagogice sunt definite prin referire la logica disciplinei şi la obiectivele generale ale acesteia. În acest sens, obiectivul final este realizat după îndeplinirea unei serii de obiective intermediare. Aceasta este logica lineară a învăţării. Dar modul de însuşire al elevului poate să nu fie acelaşi cu logica disciplinei. Este o problemă de „transpoziţie didactică“ (B. Baldey), o distorsiune care se poate afla la originea unor eşecuri. Acest fenomen decurge din trecerea de la „logica ştiinţei" la „ştiinţa" elevului (modul său de învăţare ţinând de demersurile proprii ale acestuia).

• A doua problemă decurge din faptul că evaluarea dinamică este una criterială, ceea ce presupune însuşirea de către elevi a obiectivelor şi criteriilor explicite de evaluare după care se conduce profesorul. Dar, de multe ori, elevul nu poate adopta obiectivele pe care le va realiza în cursul învăţării întrucât, la începutul programului, nu poate înţelege unde trebuie să ajungă. Această contradicţie îşi găseşte rezolvarea numai dacă, iniţial, activităţile sunt astfel orientate încât elevii să fie conduşi în mod gradat de la reprezentări aproximative la reprezentări explicite şi corecte.

• Instrumentele de evaluare utilizate în contextul acestei evaluări, la un moment dat al învăţării, nu permit să fie verificate decât cunoştinţe imediate (punctuale), ceea ce înseamnă că este favorizată „reuşita imediată" în detrimentul „mijloacelor de reuşită" (formarea capacităţilor). Aceasta înseamnă că poate exista un decalaj între ceea ce ştie elevul pe termen scurt şi ceea ce va trebui să ştie la sfârşit. Şi cu cât interesul pentru succes imediat este mai mare, cu atât riscul amintit se măreşte.

De aici apare necesitatea de a se *recurge periodic la evaluări globale, cu un caracter mai cuprinzător,* vizând acumulări realizate pe perioade mai lungi şi care să solicite elevilor folosirea cunoştinţelor în situaţii diferite.

• Dacă pedagogia pe obiective este mai eficace, ea prezintă şi riscul „atomizării" procedurilor de învăţământ, asemănător învăţământului programat. Ea presupune conceperea activităţii ca succesiune de momente elementare, relativ restrânse, având fiecare obiective proprii şi, în general, legate între ele. Dar acţiunea pedagogică păstrează şi o anumită globalitate, concretizată în asigurarea unei legături între secvenţe şi realizată prin sinteze care evidenţiază trăsăturile esenţiale ale temelor studiate. Or, aceste rezultate ale activităţii pedagogice rămân mai puţin cunoscute în cadrul evaluării dinamice, întrucât ele se traduc în obiective generale mai dificil evaluabile.

• Intenţia evaluativă este confruntată cu imposibilitatea de a evalua totul în mediul şcolar. Pe lângă cunoştinţele conceptuale şi factuale, mai uşor de evaluat, există rezultate şcolare mult mai greu de evaluat: capacităţi intelectuale (de analiză, sinteză), atitudini (curiozitatea, spiritul critic etc.). Evaluarea procesului de formare a acestora presupune observaţii îndelungate care, în afară de durata lor, au şi o fiabilitate scăzută sub raportul judecăţilor de valoare emise asupra lor.

Fenomene de genul celor enunțate nu sunt de natură să îndemne la abandonarea evaluării realizate pe parcursul activității. Funcțiile pe care le îndeplinesc le fac necesare. În schimb, ele pun în evidență limitele și inconvenientele evaluării dinamice, care implică *realizarea ei astfel încât să fie diminuate efectele nedorite și să fie completată prin alte tipuri de evaluare,* cum sunt evaluările finale.

Două forme de evaluare dinamică. Fenomenele amintite sugerează moduri nuanțate de realizare a evaluării dinamice. Cu toată varietatea pe care o prezintă, făcând abstracție de unele nuanțe deosebitoare, se pot determina două modele: *evaluarea cumulativă* și *evaluarea formativă,* continuă.

Fără să facă o distincție între acestea, mulți pedagogi practicieni consideră că, dintotdeauna, realizează o evaluare dinamică, de vreme ce verifică frecvent elevii, fac sistematic exerciții, se interesează de progresul acestora, ca și de dificultățile pe care le întâmpină în învățare. În consecință, distincția dintre evaluarea sumativă și cea continuă nu ar fi decât o problemă de terminologie. De fapt acest mod de înțelegere, a evaluării dinamice în general și a celor două subtipuri conturate în particular, semnifică faptul că nu sunt avute în vedere modurile diferite de realizare a relației dintre evaluare, pe de o parte, și procesele de instruire/învățare, pe de altă parte.

Evaluarea sumativă are la origine acea viziune asupra evaluării ca proces care se adaugă activității de instruire-învățare cu rostul de a constata, sancționa efectele acestuia și ca urmare are un caracter preponderent punctual. Evaluarea formativă, dimpotrivă, are ca punct de plecare strânsa interdependență dintre aceste procese, considerând evaluarea un mijloc important prin care pot fi ameliorate practicile educative și formarea elevilor.

Într-o optică tradițională, elevul este obiect pasiv al unei acțiuni educative asumate de adult. Chiar și pedagogia prin obiective, deși a stimulat centrarea procesului didactic pe învățare, nu a reușit să dinamizeze o schimbare profundă în practica școlară, atâta timp cât evaluarea a continuat să conserve singura sa dimensiune, aceea de „sancționare" a învățărilor. Introducerea unor inovații în evaluare, în sensul amplificării funcțiilor diagnostice, demonstrează cum *aceasta poate să transforme elevul în subiect al propriei sale formări.*

De fapt cele două subtipuri – evaluarea sumativă şi evaluarea continuă – se disting şi prin accentul pe care îl pun pe un aspect sau altul al învăţării. Fără să fie absolut disjuncte din acest punct de vedere, se poate admite că prima este axată pe „a şti că...“ în timp ce a doua are în vedere, mai ales, „a şti cum...“. Cu alte cuvinte, a stăpâni o competenţă nu înseamnă numai „a şti că...“, ci presupune şi putinţa de a o mobiliza atunci când este necesar, capacitatea de a reorganiza învăţările anterioare în situaţii noi, capacitatea de a efectua transferuri şi transformări. Pe scurt, reprezentarea unei competenţe finale înseamnă a conştientiza cunoştinţele necesare (a şti că...) dar şi metodologiile de dobândire a lor şi de utilizare (a şti cum...). Or, din această perspectivă, practica evaluării sumative se centrează cel mai adesea pe achiziţiile punctuale şi succesive, şi numai accidental are în vedere procedurile de transfer sau procesele cognitive.

După cum subliniază unii autori (Geneviève Mayer şi M.N. Simonard), evaluarea trebuie să verifice şi, în acelaşi timp, să permită elevului să-şi reprezinte nu numai produsul final care se aşteaptă de la el, ci să conştientizeze şi procedurile pe care le utilizează pentru a manifesta starea competenţei la momentul verificării. În acest fel, evaluarea formativă are ca obiect cunoştinţe, competenţe şi metodologii în raport cu o normă prestabilită, dar şi cu o sarcină mai complexă de învăţări ulterioare despre care elevul îşi face o reprezentare.

În concluzie, evaluarea dinamică implică, din partea participanţilor, în desfăşurarea procesului didactic, realizarea mai multor operaţii:

– culegerea continuă de date, observaţii, concluzii parţiale;
– utilizarea informaţiilor în relaţie cu noile situaţii apărute;
– producerea de moduri şi mijloace adecvate de acţiune. Dacă rezultatele finale pot fi anticipate prin evaluări iniţiale, sub forma de imagine şi de intenţii, ele se construiesc în fapt şi concret în cursul activităţii.

Evaluarea sumativă (cumulativă)

Două tipuri de evaluare. Rezultatele procesului de instruire/învăţare sunt puse în evidenţă prin două tipuri de evaluare, determinate din perspectiva modului în care acestea se integrează cu procesele de instruire:

– una tradiţională, sumativă sau cumulativă, inspirată din grija pentru realizarea unui bilanţ al performanţelor elevilor pe o perioadă anumită;

– a doua, formativă sau continuă, vizând o mai strânsă corelare a acțiunilor evaluative cu procesele de instruire/învățare.

Distincția dintre aceste două strategii de evaluare a fost dezvoltată de Cronbach (1963), deși terminologia fusese introdusă de Scriven în legătură cu evaluarea curriculum-urilor școlare pe parcursul elaborării și definitivării lor. De fapt, conceptul în sine a fost introdus pornind tocmai de la evaluarea curriculum-ului și apoi extins în materie de evaluare a rezultatelor școlare. În evaluarea curriculum-ului vizează ameliorarea acestuia, în primul rând în faza experimentală.

Conceptele au fost utilizate și de B. Bloom, cu referire la evaluarea rezultatelor școlare (5). Considerând evaluarea formativă ca un tip diferit de evaluarea cumulativă, acesta a caracterizat-o ca o evaluare în care sunt folosite mici teste pentru secvențe scurte de instruire, deci realizată în strânsă legătură cu procesele de instruire/învățare.

În timp ce evaluarea sumativă este axată pe cunoașterea rezultatelor la sfârșitul unor perioade de instruire, evaluării formative îi este caracteristică folosirea sistematică a unor probe pentru a diagnostica procesul și pentru a estima efectele acestuia pe secvențe scurte de învățare, constituind un mod de investigare diagnostică integrat în situația didactică.

Rezultă că deosebirea dintre ele nu constă în natura probelor, a tehnicilor de măsurare folosite și nici în criteriile de apreciere, ci în maniera în care este conceput și realizat actul de evaluare în raport cu desfășurarea procesului didactic și funcțiile pe care le îndeplinesc în cadrul activității. Evaluarea cumulativă vizează cu precădere ierarhizarea și selecția, în timp ce evaluării formative îi sunt proprii diagnoza, ghidarea și sprijinirea elevilor în învățare.

• **Evaluarea sumativă (cumulativă)**. Este modul de evaluare dinamică a rezultatelor școlare realizat, predominant, prin *verificări punctuale*, pe parcursul programului, încheiate cu o *evaluare globală, de bilanț* la sfârșitul unor segmente de activitate relativ mari, în general corespunzătoare trimestrelor sau semestrelor, anului școlar sau ciclului de învățământ. Ea operează *sondaje*, atât în ceea ce privește *elevii*, cât și *materia* a cărei însușire este verificată. Datorită acestei caracteristici, evaluarea sumativă nu poate oferi informații sistematice și complete privind măsura în care subiecții cuprinși într-un program de instruire și-au însușit conținutul predat și nici dacă un elev stăpânește toate conținuturile esențiale parcurse. De asemenea,

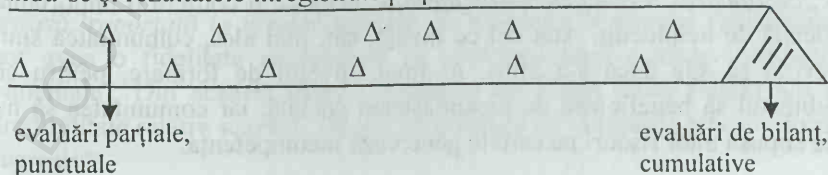
evaluarea realizată în acest mod nu însoţeşte procesul didactic în toate secvenţele acestuia şi, în consecinţă, nu permite reglarea/ameliorarea lui decât după perioade relativ îndelungate.

Evaluarea sumativă este caracteristică învăţământului tradiţional, în care actul de evaluare a rezultatelor şcolare urmăreşte să cunoască în ce măsură subiecţii au atins performanţele aşteptate (obiectivele vizate) într-o activitate şi, în continuare, aprecierea acestora prin notă sau altă formă. În situaţia în care, prin rezultatele obţinute, se consideră că au atins nivelul minim de competenţă cerut şi necesar continuării studiilor sau – dacă ne referim la finalul studiilor – şi-au format competenţele solicitate de activitatea pe care o vor exercita după absolvire sau de diverse alte roluri sociale, aceste performanţe sunt apreciate ca fiind satisfăcătoare. Prin urmare, se apreciază că pregătirea subiecţilor este în concordanţă cu standardele stabilite atunci când evaluarea finală (la sfârşitul unei perioade de activitate) indică acumularea cunoştinţelor necesare şi formarea competenţelor vizate.

După cum remarcă B. Bloom (*5*), ceea ce interesează cel mai mult în cadrul evaluării sumative sunt rezultatele la sfârşitul unui curs (al unei perioade de activitate) şi mai puţin efectele produse de *secvenţele de învăţare pe care le cuprinde activitatea.* Ea vizează, precumpănitor, rezultatul final, realizarea unui inventar global, de sinteză, a efectelor procesului didactic, fiind trăită de profesori, dar mai cu seamă de elevi, ca „singurul moment veritabil de evaluare". De aceea, rezultatele şcolare sunt evaluate prin raportarea lor în primul rând la norme standard, exprimate în obiectivele prevăzute la plecare, în condiţiile în care acestea sunt în concordanţă cu cerinţele curriculum-urilor şcolare.

În acelaşi timp, pe baza acestei evaluări, se realizează şi *clasificarea* subiecţilor în cadrul grupului din care fac parte.

Privită în planul practicii şcolare, evaluarea sumativă se realizează printr-o *suită de verificări parţiale,* punctate pe parcursul programului, *încheiate printr-o evaluare de bilanţ*, la sfârşitul unor perioade, cumulându-se şi rezultatele înregistrate pe parcurs.



Analiza desfăşurării acestei strategii pune în evidenţă mai multe *caracteristici* ale ei, care semnifică tot atâtea virtuţi şi limite pe care le posedă, prezentate în continuare.

a) În primul rând, deşi este centrată pe o estimare de bilanţ, ea nu exclude verificări şi aprecieri pe parcursul programului, cu menţiunea că acestea reprezintă un sondaj în dublu sens (în rândul elevilor şi în conţinutul verificat), ceea ce le conferă un caracter parţial, incomplet.

b) Apoi, ea arată unde „a ajuns" activitatea de predare/învăţare şi ce rezultate a produs, pe care le sancţionează pozitiv sau negativ. De aici, două funcţii pe care le îndeplineşte: de „verificare" a rezultatelor finale şi de „comunicare" în exterior a acestor rezultate. Funcţia de verificare realizată efectiv pe parcursul programului conduce, în final, la o sinteză a rezultatelor, exprimată într-o judecată de valoare de bilanţ (notă medie, calificativ etc.) prin raportarea rezultatelor la obiectivele prevăzute la plecare. Este o evaluare globală, de bilanţ, care nu favorizează identificarea efectelor produse de procesele de instruire. Funcţia de diagnoză, îndeplinită de orice act evaluativ, este realizată slab. De aceea, uneori, eşecuri constatate pot masca unele învăţări reuşite, dar care nu au fost identificate, după cum starea de reuşită poate ascunde unele carenţe în pregătire şi incompetenţe.

Funcţia de „comunicare" se manifestă, pe de o parte, prin „punerea în temă" a subiecţilor privind nivelul lor de pregătire raportat la ceea ce se aşteaptă de la ei, evitându-se atât satisfacţia neîntemeiată (supraaprecierea) cât şi insatisfacţia nejustificată (subaprecierea). Pe de altă parte, se manifestă în comunicarea „în afară" (informarea autorităţilor şcolare, părinţilor şi a comunităţii) cu consecinţe în planul sprijinului pe care acestea urmează să-l acorde activităţii de învăţământ.

În strânsă legătură cu această funcţie, evaluarea sumativă realizează şi o *„certificare" a competenţelor formate,* ceea ce îi conferă o importanţă socială de neînlocuit. Atât cel ce învaţă, cât, mai ales, comunitatea simt nevoia să ştie dacă s-a atins, în final, nivelul de formare, pentru ca subiectul să beneficieze de recunoaşterea socială, iar comunitatea să nu fie supusă unor riscuri pe care le generează incompetenţa.

c) În al treilea rând, evaluarea sumativă produce mai multe determinări:

- situarea elevilor în raport cu obiectivele programului, certificând în ce măsură aceste obiective au fost realizate, şi favorizând o „situare față de sine". Din acest punct de vedere, prezintă importanță disocierea elevilor în două categorii: elevi care pot continua şi elevi care trebuie să refacă programul parcurs;

- poziția elevului în cadrul grupului (clasificarea), ceea ce implică determinarea rangului pe care îl deține în cadrul grupului de clasă;

- asociat determinării precedente, îi pune pe elevi într-o situație de competiție, deplasându-le motivația pe obținerea unui rang mai înalt în ierarhia grupului;

- nu poate fi minimalizat nici faptul că serveşte şi altor scopuri, cu referire la evaluarea eficacității prestațiilor profesorilor, a calității proceselor de instruire, a programelor de studii şi a altor componente cu rol important în desfăşurarea actului didactic.

d) Evaluarea se limitează la constatarea reuşitei, respectiv a eşecului şi a situațiilor intermediare acestora. Perceperea deficiențelor în pregătire, a dificultăților de învățare este cu totul incompletă şi neprecisă. Ea nu favorizează dezvoltarea capacității de autoevaluare a elevilor şi a demersurilor de autoanaliză din partea educatorului privind calitatea acțiunilor realizate.

e) În strânsă legătură cu caracterul său punctual şi de bilanț în acelaşi timp, evaluarea sumativă nu permite identificarea efectelor produse de diverse procese şi mijloace de lucru dezvoltate pe parcursul programului. Din acest motiv, *efectul său în ceea ce priveşte reglarea programului de formare este slab,* după cum sugestiile pe care le oferă pentru remedierea unor neajunsuri în pregătirea elevilor sunt reduse şi de multe ori tardive.

f) În fine, încă o caracteristică decurge din caracterul de sondaj al evaluărilor realizate pe parcursul programului. Ele *au o fidelitate redusă, raportată la nivelul general de pregătire a elevilor* (chiar dacă pot avea o fidelitate acceptabilă în contextul unei evaluări concrete, punctuale). Din această cauză, evaluarea de bilanț (nota finală) are o credibilitate relativ scăzută. De aici se produce un veritabil „arbore cauzal regresiv":

– pentru a conferi o mai mare fiabilitate evaluării de bilanț, apare necesară creşterea frecvenței examinărilor, cunoscându-se că semnificația unei „medii aritmetice“ este dependentă de numărul termenilor din care rezultă. De exemplu, o medie – 7, rezultată din patru note (6, 7, 8, 7) are altă semnificație, sub raportul reflectării pregătirii elevului, decât una care rezultă din două note (10 şi 4); acest fapt a generat cerința „ritmicității notării“, devenind o veritabilă „obsesie“ pentru factorii de control şi pentru cadrele didactice. Nu este în discuție cerința de sine, ci modelul de evaluare;

– „ritmicitatea notării“ duce la utilizarea unei părți importante din timpul de învățământ (aproximativ 30%) pentru evaluare şi, în consecință, la reducerea timpului pentru predare/învățare;

– reducerea timpului de instruire a îndemnat la eliminarea din procesele de instruire/învățare a unor mecanisme ale învățării (de fixare, consolidare, recapitulare şi sinteză, de exersare ş.a.), actul predării reducându-se la „transmiterea/receptarea noilor cunoştințe şi restituirea (reproducerea) acestora în contextul verificării“.

Dintr-un număr de aproximativ 60 de lecții vizionate în învățământul liceal şi gimnazial, în peste 80% din acestea s-au realizat numai demersuri de transmitere a cunoştințelor noi, în multe cazuri chiar fără a fi epuizat conținutul. De asemenea, în investigații de tipul „o zi şcolară într-o clasă de elevi“, urmărindu-se toate lecțiile dintr-o zi la o clasă, s-a constatat că, din patrusprezece asemenea investigații, în zece cazuri, în toate cele 6 lecții dintr-o zi, singurul mecanism de instruire/învățare l-a constituit transmiterea/receptarea de cunoştințe.

Fenomenele amintite îşi au originea, în esență, în faptul că evaluarea de tip sumativ, deşi se realizează – cum este firesc – în contextul procesului didactic, ca acțiune componentă a acestuia, totuşi, prin modul în care este integrată în această activitate, ca şi prin funcțiile ce i se atribuie, nu este strâns corelată funcțional cu procesele de predare şi de învățare.

Cu toate inconvenientele pe care le prezintă, evaluarea sumativă este încă utilizată pe scară largă în practica şcolară. Ea reprezintă o modalitate utilă de verificare, evidențiind nivelul la care s-a desfăşurat activitatea şi rezultatele acesteia, îndeplinind prin aceasta rolul de recunoaştere a

eforturilor depuse de subiecți, a interesului manifestat pentru activitatea școlară. Totodată, ea realizează și o funcție de certificare a rezultatelor elevilor, a competențelor dobândite, ceea ce este de natură să ofere subiecților satisfacția recunoașterii sociale a acestor competențe, iar comunității, garanția unor comportamente în concordanță cu valorile proprii acesteia și cu cerințele îndeplinirii unor roluri în viața socială.

Necesitatea eliminării neajunsurilor evaluării sumative, la care s-a adăugat înțelegerea relațiilor dintre acțiunile evaluative, pe de o parte, și procesele de predare/învățare, de altă parte, au condus la promovarea evaluării formative. Aceasta din urmă, deși a apărut ca o modalitate menită să înlăture inconvenientele evaluării sumative, tradiționale, nu o exclude, ci o încorporează și-i modifică modul de realizare și funcțiile în actul didactic.

Evaluarea formativă

Geneză. Dezvoltările înregistrate în teoria procesului de învățământ, mai cu seamă sub impactul abordării sistemice, care au permis relevarea componentelor structurale și a acțiunilor principale ale acestuia, aveau să genereze reconsiderări esențiale și în planul evaluării realizate în contextul actului didactic. Ideea care a penetrat puternic interpretarea și înțelegerea procesului didactic o constituie *considerarea acestuia ca unitate a activităților principale pe care le presupune: predarea, învățarea, evaluarea.*

În consecință, în ultimele două decenii se înregistrează, din punctul de vedere considerat, orientarea constând în *promovarea unor moduri de integrare a acțiunilor evaluative în activitatea didactică, astfel încât să stimuleze interacțiile dintre acestea și activitățile de predare /învățare* și să favorizeze o eficiență mai înaltă a acestora.

Comparativ cu perioada în care s-a constituit modelul de evaluare sumativă și în care, de fapt, acesta a fost dominant, reflecții mai recente referitoare la evaluare evidențiază rosturi și funcții mai complexe ale acesteia în procesul didactic, generând reconsiderări consistente ale practicilor de această natură. Ele privesc și chiar pornesc de la considerarea evaluării ca unul din procesele fundamentale ale activității instructiv-educative, aflat în interacțiune multiformă cu procesele de predare și învățare, orientând și susținând desfășurarea acestora.

Această înțelegere a permis relevarea multor funcții ale evaluării, nu numai constatativă (de cunoaștere), de diagnoză și prognoză, ci și de reglare, formativă. Ea a condus la noi orientări în modul de realizare a proceselor evaluative. S-a ajuns la ideea că nu se poate concepe un program de formare fără un proiect de evaluare, exercițiul evaluării fiind considerat componentă a formării.

Această orientare polarizează numeroase *schimbări* în conceperea și realizarea acțiunilor evaluative, care pot fi sintetizate în mai multe enunțuri:

a) În primul rând, evaluarea randamentului școlar este prelungită, *extinzându-se și asupra procesului realizat,* asupra calității activității școlare care se află la originea rezultatelor constatate.

b) Apoi, se manifestă un interes mai mare față de *evoluția subiecților pe parcursul programului școlar,* evaluarea înregistrând progresele acestora și, în același timp, identificând lacunele, dificultățile de învățare, punctele critice etc. În consecință, dimensiunea formativă a evaluării sporește considerabil potențialul ei de ameliorare a practicilor instructiv-educative, îndeosebi a activității de învățare. Evaluarea devine o procedură cu un rol puternic în învățare; prin efectele de întărire pe care le realizează, facilitează fixarea și înțelegerea.

c) Totodată, inovarea decisivă pe care o aduce evaluarea formativă constă în *efectele de reglare* pe care le produce: „a ști unde te afli, pentru a ști mai bine ce ai de făcut", ceea ce facilitează conștientizarea de către elev a propriei sale formări, precum și o mai mare autonomie în învățare. Efectele reglatoare pe care le stimulează evaluarea formativă privesc nu numai învățarea, ci procesul didactic în întregul său.

Ea ajută elevul să învețe, dar îi sugerează și profesorului cum să predea. Referindu-se la această funcție, Th. Perrenoud (*1*) consideră că evaluarea formativă presupune redimensionarea prin extensie a trei elemente esențiale ale actului educativ: *observația* (în măsura în care permite ghidarea și optimizarea experiențelor de învățare), *intervenția* (presupunând analiza menită să identifice cauze și dificultăți) și *reglarea,* care poate fi retroactivă (la sfârșitul unei secvențe), interactivă (în timpul procesului), proactivă (când elevul se angajează într-o nouă activitate). Din această disociere, două concluzii sunt de reținut: una este aceea că

„reglarea" nu este un moment specific al acțiunii pedagogice, ci un proces permanent al acesteia; a doua, evaluării formative îi este caracteristică reglarea interactivă și proactivă, fără a o exclude pe cea retroactivă.

În concluzie, actul evaluativ este menit să contribuie la ameliorarea practicilor educative și la formarea elevilor. El poate răspunde acestui deziderat, în primul rând în măsura în care se înscrie în activitățile de formare pe care le penetrează. Este tocmai ceea ce își propune să realizeze evaluarea formativă.

Caracteristici. Funcțiile îndeplinite de acțiunile evaluative, ca și modurile de realizare sunt dependente de locul pe care acestea îl dețin în ansamblul procesului didactic, de integrarea lor în acest proces și de interacțiunea lor funcțională cu activitățile de predare și învățare. În consecință, notele definitorii ale evaluării formative derivă din considerarea acesteia ca proces ce se întrepătrunde multiform și funcțional cu acțiunile de instruire și cu activitatea de învățare.

a) Evaluarea formativă *se idealizează, predominant, pe parcursul desfășurării procesului didactic* și este menită să *verifice sistematic progresele elevilor.* Această idee devine un principiu de bază în învățământul contemporan, în multe sisteme școlare dobândind chiar caracter de normă regulamentară (*6*). Ea se realizează de la începutul programului până la terminarea lui. Are ca scop să-l informeze pe elev asupra obiectivelor pe care trebuie să le realizeze și să-i țină la curent pe elevi, profesori, părinți cu progresele înregistrate pe traseul către obiectivele vizate.

Cunoașterea sistematică a rezultatelor activității desfășurate are efecte reglatoare asupra acesteia, permițând ameliorarea ei continuă. În acest sens se apreciază că, pentru a-și îndeplini funcția formativă, este necesar ca evaluarea să îndeplinească trei condiții:

– să fie continuă, realizându-se permanent și pe unități de învățare mici;

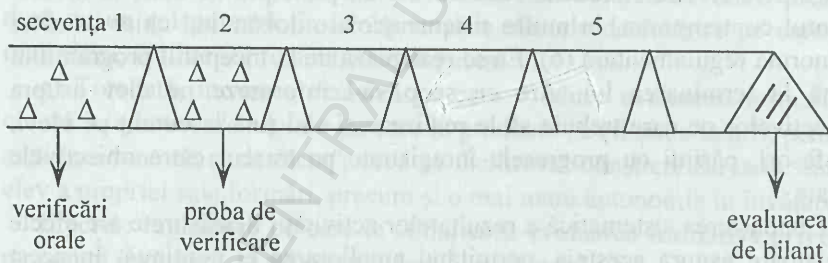
– să fie analitică și completă, semnificând verificarea tuturor elevilor în ceea ce privește asimilarea elementelor principale ale conținutului parcurs;

– aprecierea rezultatelor să se facă în raport cu obiectivele instruirii și nu cu rezultatele altor elevi.

Prin urmare, evaluarea formativă însoţeşte activitatea pe toată durata ei, vizând obţinerea de informaţii referitoare la ecartul dintre rezultatele şi obiectivele vizate. Ea contribuie la îmbunătăţirea performanţelor elevilor în măsura în care permite să fie reconstruită continuu acţiunea de instruire/învăţare, reglarea acesteia raportând-o la obiectele vizate.

b) Se realizează *pe segmente relativ mici de activitate,* proba fiind administrată la sfârşitul unităţii pentru care a fost elaborată. Din aceasta decurge o frecvenţă mare a verificărilor şi, odată cu ea, scurtarea intervalului de timp dintre evaluare şi „modificările ameliorative" aplicate, ceea ce permite reglarea operativă a procesului didactic.

Mărimea secvenţelor ale căror rezultate sunt evaluate printr-o probă este funcţie de densitatea conţinutului esenţial al acestora, astfel încât să permită verificarea printr-o probă cu durata de 20-30 de minute. O asemenea integrare a acţiunilor evaluative în actul didactic favorizează o strânsă întrepătrundere a proceselor acestuia care, grafic, se prezintă în schema următoare:



De menţionat că la probele pe secvenţe se adaugă verificările orale în fiecare lecţie, cele mai multe realizate, însă, în contextul proceselor de instruire (repetări, consolidări, exersări) fără a se crea situaţii specifice de evaluare. Unii profesori înlocuiesc aceste verificări orale cu ceea ce se numesc „miniteste" cuprinzând 2-3 itemi care, pe baza corectării rapide sau autocorectării lor, creează posibilitatea unor intervenţii ameliorative operative(7).

c) Diminuează, până la eliminarea completă, *caracterul de sondaj* al evaluării, propunându-şi verificarea tuturor elevilor asupra conţinuturilor

esențiale predate. Verificându-i pe „toți" din „toată materia“ (ce este esențial) predată, evaluarea formativă permite cunoașterea pregătirii elevilor, identificarea neajunsurilor după fiecare secvență și, în consecință, adoptarea măsurilor considerate utile pentru ameliorarea randamentului elevilor, precum și a procesului. Prin aceasta, ea se constituie mijloc de reglare operativă a activității de învățare și de prevenire a situațiilor de eșec.

d) Determină schimbări atât în conduita didactică a profesorului, cât și în comportamentul școlar al elevului.

Evaluarea continuă presupune nu numai verificarea tuturor elevilor și a asimilării întregii materii, reducând sensibil caracterul de sondaj al evaluării, ci și *cunoașterea de către elevi a rezultatelor obținute,* a gradului de îndeplinire a obiectivelor urmărite. Ea realizează un feed-back continuu, profesorul și elevii dobândind confirmarea prestației lor pe parcursul procesului. Astfel:

– oferă elevilor care au învățat o confirmare (întărire) imediată, cu efecte stimulatoare.

Deși în contextul strategiei examinate se urmărește, între altele, dar nu în ultimul rând, identificarea subiecților care nu au asimilat satisfăcător unele conținuturi, precum și elementele de conținut care nu au fost însușite, evaluarea formativă vizează, în principal, *susținerea activității de învățare,* fiind prin natura ei pozitivă. Această cerință confirmă cunoscuta „lege a efectului“ (Ed. Thornadike) potrivit căreia comportamentele care au fost întărite pozitiv (laudă, notă, satisfacția trăită de elev pentru succes etc.) sunt mai temeinice, mai suple și posedă o capacitate mai mare de transfer decât cele care au suportat întăriri negative (dezaprobare, mustrare, note slabe);

– orientează activitatea de învățare a elevului, pe parcursul activității acesta luând cunoștință de progresele realizate, de distanța la care se află față de performanța așteptată, de neajunsurile sale în învățare, permițându-i să prefigureze direcțiile în care urmează să-și concentreze eforturile; indică elevului elementele de conținut asupra cărora trebuie să stăruie în continuare, îndeplinind, în acest fel, o funcție diagnostică și prescriptivă;

– ea nu comportă o judecată definitivă, ci judecăți menite să-i ghideze pe elevi.

e) Faptul că scopul ei principal îl constituie facilitarea continuității învățării, determinând activitățile oportune și/sau dificultățile ce trebuie depășite, face necesară o *abordare mai analitică*. În acest sens, J. Cardinet (*8*) consideră că trebuie pornit de la tipul de învățare în curs de realizat, operând în acest sens două situații:

– o învățare a conceptelor și a regulilor precise, față de care o întoarcere a elevului asupra informației detaliate este utilă pentru că astfel se pot remarca erorile și se asigură corectarea acestora;

– a doua este reprezentată de dezvoltarea structurilor logice fundamentale, în care demersul de reglare al profesorului este mai puțin evident. Pentru ca această reglare să fie posibilă este necesar ca activitatea elevului să fie solicitată – deci și evaluată – prin multe moduri care să pună în evidență diverse capacități.

Pornind de la această determinare, J. Cardinet consideră că evaluarea se poate situa pe două bucle de reglare diferite: una care poate să fie realizată de o manieră continuă, pe parcursul învățării, care servește la o „reglare interactivă" și are ca scop menținerea condițiilor de învățare favorabile, întărirea răspunsurilor care se îndreaptă într-o direcție bună; alta, „punctuală", intervenind la sfârșitul învățării, de reglare „retrospectivă", care implică un demers corectiv mai important, constând chiar în reînvățare. De subliniat că, deși amândouă formele sunt necesare, prima este mai economică.

f) În fine, în contextul evaluării formative se disting două demersuri, ca doi timpi ai evaluării: acțiunea în care *funcția sumativă, de control și de notare este preponderentă*, situație în care performanțele elevilor sunt apreciate și luate în evidență; timpul în care *funcția formativă este esențială*. Primul demers se realizează la anumite intervale de timp, cel de-al doilea este continuu. Referindu-se la această caracteristică, Landsheere G. De (*9*) definește evaluarea formativă ca una „intervenind în principiu la sfârșitul fiecărei sarcini de învățare" și având ca obiect:

– de a informa – elevul și profesorul – asupra gradului de pregătire atins;

– de a descoperi – unde și în ce domeniu ce un elev întâmpină dificultăți de învățare;

– de a propune sau de a-i face să descopere – elevul şi profesorul – strategiile care permit elevului să progreseze.

Prin aceste schimbări pe care le produce, funcţia evaluării de reglare şi autorelgare a proceselor de predare şi învăţare se manifestă pregnant. Evaluarea formativă este menită să furnizeze informaţii pentru a contribui la îmbunătăţirea acesteia. Cu îndreptăţire, absenţa evaluării formative este asemănată unui voiaj lung fără să fie cunoscute reperele care îl orientează pe traseul dorit. „Scopul" ei este îmbunătăţirea continuă a rezultatelor şi a programului, a nu lăsa să se amplifice aspecte critice ale predării şi, prin aceasta, previne situaţiile de criză, permiţând „acţionarea înainte de criză" (J. Green).

g) Evaluarea formativă este promovată şi de pedagogia corectivă. Ea porneşte de la o realitate frecvent constatată, şi anume aceea că între rezultate şi obiective sunt, de multe ori, diferenţe. Această constatare face necesară identificarea neajunsurilor şi a deficienţelor care le provoacă. Procesul presupune mai multe etape şi implică:

– cunoaşterea capacităţii de învăţare a elevului;
– reperarea deficienţelor de instruire;
– stabilirea altor cauze (diagnostic);
– adoptarea măsurilor de ameliorare.

Prin aceasta, evaluarea reprezintă o condiţie şi, în acelaşi timp, o componentă a unei autentice strategii *de diferenţiere a instruirii* şi, în conexiune cu aceasta, condiţie a „învăţării depline", a cărei preocupare dominantă o constituie dezvoltarea optimă a fiecări elev.

Probleme de rezolvat. Eficienţa evaluării formative, ea însăşi întreprinsă pentru a conferi eficienţă actului didactic, presupune rezolvarea adecvată a mai multor probleme şi îndeplinirea unor cerinţe:

a) Prima dintre acestea, decurgând din funcţia ce o îndeplineşte, constă în realizarea evaluării nu numai ca mijloc de apreciere a performanţelor elevilor şi de clasificare a acestora – deşi asemenea efecte nu sunt excluse – ci, în primul rând, cu *scopul de a orienta desfăşurarea procesului* şi, îndeosebi, *activitatea de învăţare*. Ca urmare, din punct de vedere tehnic, evaluarea continuă presupune ca, în loc de a concentra într-o probă unică şi finală un ansamblu de solicitări (întrebări, exerciţii etc), acestea să fie cuprinse în mai multe probe ordonate pe o perioadă

determinată, iar aprecierile să fie sintetizate într-o notă globală. Prin urmare, se realizează printr-un larg evantai de lucrări: exerciţii în clasă sau acasă, chestionări orale, scrise, observaţii efectuate etc.

Ea are sens numai *integrată în acţiunea educativă,* fiind un moment particular şi realizează evaluarea performanţelor elevilor prin referire la obiectivele pedagogice urmărite în secvenţa de activitate parcursă. Analiza rezultatelor permite educatorului reglarea activităţii. În această perspectivă, ea apare ca un contract educator – elev şi, în acelaşi timp, elev – sine.

b) A doua condiţie priveşte *frecvenţa examinărilor* şi *mărimea intervalelor* la care sunt efectuate acestea. Unii autori îndeamnă să fie efectuate în fiecare lecţie, în timp ce alţii propun intervale de timp mai mari. În principiu, realizarea funcţiilor evaluării formative implică verificări sistematice, astfel încât să se cunoască la timp rezultatele obţinute şi să se adopte măsuri adecvate pentru a se învăţa ceea ce nu a fost bine asimilat, pentru a fi completate lacunele şi corectate erorile.

Apreciem că efectuarea lor în fiecare lecţie, deşi unii educatori se ambiţionează să realizeze acest lucru, nu este necesară cunoscând că, la cele mai multe discipline, conţinuturile sunt structurate logic pe unităţi mai mari (capitole, teme) realizate nu într-o lecţie, ci pe sisteme de lecţii. De asemenea, sunt relativ puţine obiective pedagogice terminale realizabile într-o singură lecţie, care să facă necesară şi concludentă verificarea îndeplinirii lor; multe din comportamente, îndeosebi cele mai importante care privesc formarea de abilităţi, capacităţi, trăsături de personalitate ş.a. se formează de-a lungul multor lecţii.

În acelaşi timp, realizarea verificărilor în fiecare lecţie nu este posibilă nici din raţiuni de utilizare eficientă a timpului de învăţământ, după cum ar fi şi foarte obositoare atât pentru elevi cât şi pentru profesor.

În schimb, efectuarea verificării prin probe la intervale mari de timp, una-două pe semestru, nu permite ameliorarea operativă a proceselor de instruire şi de învăţare şi nici a rezultatelor.

Experienţa şi unele experimente demonstrează că, într-o optică formativă, asemenea evaluări sunt raţional integrate în actul didactic, fiind realizate, de regulă, pe sisteme de lecţii corespunzătoare unor capitole cuprinzând până la 5-6 lecţii, prin aplicarea unor probe care

verifică învățarea conținuturilor esențiale predate. Prin urmare, deşi nu poate fi prescrisă o normă generală privind mărimea secvenței supusă evaluării, totuşi – prin logica lucrurilor – intervalul dintre probe trebuie să permită verificarea conținuturilor esențiale parcurse. Aceasta nu exclude posibilitatea de a se recurge şi la evaluări chiar după unele lecții care cuprind elemente „cheie“ pentru învățarea întregului capitol. Unele unități de conținut, în special cele care cuprind cunoştințe de bază pentru învățarea ulterioară, pot necesita testări mai frecvente decât altele.

Aplicarea unor probe pe secvențe mici de activitate pune în discuție disponibilitatea profesorului pentru a verifica un număr relativ mare de lucrări pe parcursul unui semestru şcolar, la toate clasele la care acesta predă. De aceea, în afară de un număr limitat din aceste probe, pe care le corectează şi le notează profesorul, pentru celelalte se poate recurge la autocorectarea după o grilă de corectare, prezentarea unor lucrări reuşite sau a răspunsurilor bune, corectare reciprocă (intercorectare).

Cerința fundamentală este de a se comunica operativ rezultatele la răspunsuri în timpul unor secvențe pedagogice, pentru a se preveni asimilarea eronată a unor conținuturi. Învățarea temeinică presupune înțelegerea lucrurilor. În acelaşi timp, principiul amintit subliniază şi importanța pe care o prezintă rapiditatea cu care este cunoscut rezultatul. Întârzierea confirmării diminuează puterea motivației; mai mult, ea provoacă anxietate. Cu cât cunoaşterea rezultatului este mai operativă, cu atât sporeşte funcția de „întărire“ a învățării pe care o îndeplineşte evaluarea.

Rostul principal al probelor nu este de a realiza clasificarea elevilor după notele pe care le-ar obține, ci de a oferi educatorului informații privind efectele activității realizate, oglindite în performanțele elevilor. Delimitând starea de reuşită de starea de eşec, lucrările autocorectate semnalează situațiile în care unii elevi nu au asimilat satisfăcător conținutul verificat şi, în consecință, fac necesară aplicarea unor măsuri recuperatorii.

Prelucrarea rezultatelor se poate efectua prin alcătuirea unui tabel cu dublă intrare (matrice) în care coloanele indică întrebările, iar pe rânduri sunt înregistrați elevii; pentru fiecare elev se marchează întrebările la care a răspuns corect sau invers (nu a dat un răspuns satisfăcător). Totalurile

pe rânduri indică performanţele elevilor, delimitând starea de reuşită de starea de nereuşită, iar pe coloane semnifică nivelul performanţei clasei în însuşirea fiecărui conţinut verificat prin întrebarea respectivă.

Întrebări, solicitări / Numele elevilor	1	2	3	4	5	6	7	8	Total
A.V.									
B.C.		×			×				
C.I.					×				
Total									

c) Prin recurgerea la probe cu durată relativ redusă şi care cuprind totalitatea componenţilor clasei, evaluarea formativă *reduce sensibil şi partea din timpul de învăţământ utilizat pentru realizarea acţiunilor de acest gen.* Multitudinea sarcinilor care compun acţiunea pedagogică impun cu necesitate raţionalizarea (economicitatea) activităţii de evaluare. Constatări efectuate asupra practicii şcolare arată că, în condiţiile aplicării unei evaluări cumulative, timpul utilizat pentru evaluările punctuale reprezintă până la 30-35% din timpul de învăţământ, ceea ce diminuează sensibil timpul de instruire/învăţare. Investigaţii întreprinse de noi în învăţământul gimnazial şi liceal relevă faptul că stilul de predare al multor profesori se reduce la „transmiterea" conţinuturilor noi şi numai rareori intervin procese de fixare, sistematizare, exersare etc. menite să asigure o învăţare temeinică.

Deşi, în majoritatea cazurilor, evaluarea formativă implică utilizarea probelor scrise sau practice şi mai puţin verificarea orală, totuşi în aplicarea strategiei nu trebuie exclusă posibilitatea recurgerii la acţiuni de verificare orală. Un exemplu îl oferă experienţa unor învăţări în formarea deprinderii de citire. Acest lucru devine posibil în cazul claselor cu efective mici de elevi, ca şi în cazul conţinuturilor unor discipline (*10*).

d) În consecinţă, în scopul stimulării şi sprijinirii activităţii de învăţare, este necesar ca evaluările de acest tip să formeze *capacitatea*

elevilor de autoevaluare. Probele de evaluare, pe lângă funcţia lor de instrumente de verificare, sunt folosite de profesor – în egală măsură – şi ca *mijloace de cultivare a capacităţii autoevaluative.* Întrucât, din perspectiva elevilor, ele sunt aplicate pentru a oferi posibilitatea cunoaşterii nivelului lor de pregătire, în raport cu performanţele aşteptate, procedura autoevaluării sau interevaluării probelor este introdusă nu numai din consideraţii care privesc disponibilitatea limitată a profesorului de a le evalua, ci şi ca *mijloc de exersare în vederea formării la elevi a judecăţilor evaluative.* În acelaşi timp, autocorectarea devine un mijloc de multiplicare a canalelor pentru returul informaţiei către elevi.

Din acest unghi, evaluarea se prezintă ca formă specifică de manifestare a relaţiei pedagogice care favorizează angajarea elevilor în activitatea de învăţare şi, indirect, la aplicarea măsurilor privind ameliorarea performanţelor lor. Odată cu aceasta se conturează, treptat, din partea lor, o atitudine constructivă faţă de actul evaluativ, nu de respingere a unei acţiuni dezagreabile, stresante, ci de acceptare ca tip de activitate necesar formării lor.

e) Propunându-şi verificarea asupra conţinuturilor esenţiale predate, potrivit principiului „diminuării controlului prin sondaj", evaluarea de tip formativ face necesară *alcătuirea probelor pe baza analizei temeinice a conţinutului* care urmează să fie verificat, cu scopul de a releva *elementele principale a căror asimilare condiţionează reuşita şcolară.* În acest sens, tehnica elaborării probelor de verificare presupune alcătuirea, în prealabil, a unui „tabel de specificaţii", o matrice în care sunt puse în relaţie principalele elemente ale conţinutului şi obiectivele specifice conţinuturilor propuse pentru verificare. Este alcătuită, de regulă, pe capitole. Fiecare celulă a matricei reprezintă un element de evaluat, ceea ce nu înseamnă că devine obligatoriu ca fiecare unitate de conţinut să fie supusă verificării.

Adaptarea la diferite trepte de învăţământ. Evaluarea formativă este proprie activităţii didactice pe toate treptele de învăţământ, dar nu se pune în aceeaşi termeni la diverse niveluri de instruire. Rolul îndeplinit în dirijarea procesului, în stimularea activităţii elevilor şi cunoaşterea efectelor unei secvenţe de activitate etc. este dependent de mai multe variabile: nivelul de motivaţie al elevilor, deprinderea lor de a învăţa

sistematic, capacitatea lor de autoevaluare, nivelul progreselor obţinute pe parcursul activităţii, stilul de învăţare etc. care şi ele evoluează în raport cu vârsta şi cu experienţa muncii şcolare.

Raportând-o la aceste circumstanţe, se poate emite ideea că evaluarea continuă îşi diminuează oportunitatea pe măsură ce subiecţii avansează în vârstă şi în şcolaritate: necesară şi mai fecundă în activitatea din învăţământul primar şi gimnazial şi cu o pondere mai redusă în învăţământul secundar II (liceal) şi mai ales în învăţământul superior. În ultimul caz, de exemplu, evaluarea continuă se prezintă nu ca modalitate principală de măsurare şi apreciere a performanţelor, ci mai degrabă ca alternativă, ca mijloc complementar evaluării finale, prin examene la sfârşitul unor perioade de instruire. La discipline la care evaluarea se realizează prin „verificări", evident că rolul evaluării continue se amplifică. În acest caz, rezultatele studenţilor sunt cunoscute în cadrul activităţilor de seminar, de laborator, cu prilejul elaborării unor lucrări seminariale şi prin lucrări de „control" aplicate, de obicei, în partea finală a perioadei de activitate (semestru). Dar, chiar şi în aceste situaţii, analiza modului în care este realizată, în prezent, evaluarea pe parcurs relevă unele nuanţe distinctive, diminuându-i caracterul său continuu care, de altfel, o defineşte. Trebuie observat că, în acest context, evaluarea studenţilor se realizează, de fapt, tot prin sondaj, fiind realizate, nu în perspectiva verificării tuturor asupra întregului conţinut al instruirii, ci vizând mai ales interesul manifestat de studenţi faţă de activităţile amintite, disponibilitatea lor de a participa la dezbaterile seminariale, prin efectuarea unor lucrări şi prin oferta lor de a coopera. Numai lucrările de control elimină „verificarea întâmplătoare" a studenţilor, păstrând însă caracterul de sondaj în ceea ce priveşte materia parcursă.

Întemeiat pe înţelegerea acestor limite, se înregistrează încercări în direcţia „activizării studenţilor", a participării lor active la seminarii, făcându-se apel la variate forme de activitate personală, realizate individual sau în grup: analiza şi interpretarea diferitelor materiale tematice (studii de caz, situaţii problemă, elaborarea şi susţinerea unor lucrări ş.a.).

În această ordine de idei, se manifestă un interes în direcţia reconsiderării sistemului de evaluare a studenţilor, cu intenţia dezvoltării verificării pe parcursul anului şcolar (*11*). Se consideră necesară, în primul

rând „instituţionalizarea" acesteia în sensul de a-i conferi caracter de evaluare complementară examenului, modalitate pe care unele cadre didactice din învăţământul superior o practică. De pildă, la unele facultăţi ale Universităţii Politehnice din Bucureşti este aplicată norma potrivit căreia la disciplinele de specialitate „nota acordată pentru activitatea în timpul anului şcolar este media a cel puţin trei note, urmând ca nota finală „să fie media ponderată a notei de la examen (cu ponderea trei) şi a două aprecieri pentru activitatea din timpul anului şcolar, cu menţiunea că nota finală nu se calculează dacă nota la examen nu este notă de promovare. La disciplinele la care activitatea practică prezintă importanţă deosebită, se acordă ponderi variate pentru teorie şi practică (2 respectiv 3, 1 sau 2, 1 sau 1).

În acelaşi timp, efecte pozitive sub raportul diminuării caracterului de „sondaj“ are „verificarea pe parcurs“ prin diverse tipuri de activităţi (lucrări de control, probe scurte, probe practice, elaborarea unor lucrări personale etc.), astfel ca nota finală să fie media a trei-patru note acordate la aceste activităţi. Aceste moduri de evaluare în învăţământul superior se realizează, în primul rând, pe baza principiului stimulării activităţii sistematice de pregătire a studenţilor.

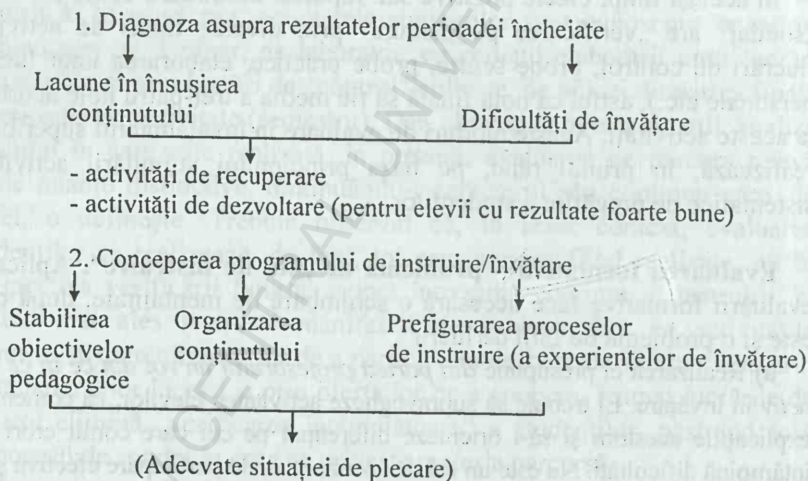
Evaluarea formativă – problemă de „stil de instruire“. Aplicarea evaluării formative face necesară o schimbare de mentalitate, după cum este şi o problemă de „stil de lucru“.

a) Realizarea ei presupune *din partea profesorului un rol din ce în ce mai activ* în învăţare. El trebuie să supravegheze activitatea elevilor, că comenteze explicaţiile acestora şi să-i orienteze diferenţiat pe cei care comit erori sau întâmpină dificultăţi. Nu este un rol de „cenzor“, ci de participare efectivă şi de „ghidare“. Atitudinile şi intervenţiile ce i se cer antrenează noi exigenţe de responsabilitate, de *motivare* şi adaptare pentru a se angaja în aceste noi practici de evaluare. *Pentru elev,* evaluarea formativă *implică o învăţare activă* care presupune: să cunoască obiectivele pe care trebuie să le atingă, confruntarea cu situaţii problemă, să cunoască progresele pe care le realizează, erorile, eşecurile, să întreprindă ceea ce se cere şi se propune pentru a-şi ameliora rezultatele. Ea presupune ca elevul să dobândească încrederea în sine, având dreptul să nu înţeleagă, să comită erori, dar şi

datoria de a le remedia. În acest fel, evaluarea formativă antrenează o evoluție a elevului marcând o mai mare respectare a ritmului individual, inițiativă și grijă pentru verificarea propriilor rezultate,

b) Din punct de vedere al metodologiei, evaluarea formativă presupune *formularea prealabilă a obiectivelor pedagogice,* conceperea pentru fiecare obiectiv a unor exerciții sau situații probante, permițând constatarea dacă obiectivul a fost atins și determinarea condițiilor de executare a exercițiului, stabilirea erorilor posibile și a dificultăților pe care le comportă.

Desfășurarea programului de instruire, în condițiile integrării evaluării formative, cuprinde procesele prezentate în schema care urmează.



3. Predarea/învățarea

4. Aplicarea probei de evaluare formativă

↓

Secvența următoare

c) În raport cu învățarea elevului, unele momente ale evaluării au o funcție cheie. De exemplu, înainte de învățare trebuie să se asigure ca elevii să stăpânească bine ceea ce este necesar, pentru înțelegerea noilor

conţinuturi; în timpul învăţării, să fie aplicate, dacă este necesar, corecţii imediate şi să fie reglat progresul elevilor, iar în cazul unor eşecuri să se propună exerciţii suplimentare de recuperare.

d) Evaluarea formativă presupune nu numai analiza materiei de verificat şi a obiectelor pedagogice corespunzătoare acestora, ci şi a *condiţiilor învăţării.* Din această cerinţă decurge necesitatea ca în elaborarea tehnicilor de evaluare să se ţină seama de nivelul de pregătire al elevilor la începutul programului şi totodată de *atitudinile afective, de motivaţia* acestora faţă de activitatea şcolară. Privită în ansamblu, evaluarea formativă transformă acţiunea de evaluare", din proces predominant constatativ în unul diagnostic, de susţinere a învăţării; dintr-o evaluare globală în una nuanţată; din acţiune adăugată activităţii didactice în proces constitutiv al acesteia.

2.3. EVALUAREA FINALĂ, DE BILANŢ

Al treilea timp al evaluării randamentului şcolar îl reprezintă evaluarea finală, de bilanţ. Importanţa acordată celorlalte evaluări, care marchează timpii unu şi doi ai evaluării, relativizează într-o oarecare măsură evaluarea terminală. Cu toate acestea, ea are un rol important şi mai cu seamă îndeplineşte rosturi specifice: arată unde a ajuns acţiunea şi valorizează efectele acesteia, comunicând în exterior rezultatele şi, totodată, reconstruieşte acţiunea în continuare prin procesul de reglare pe care îl realizează. Evaluarea finală este, adesea, trăită de elevi ca singurul moment veritabil de evaluare, deşi nu este decât unul din elementele sistemului de evaluare în trei timpi. Ea îşi demonstrează utilitatea dacă avem în vedere faptul că cel ce învaţă simte nevoia să ştie dacă a realizat, în final, nivelul de performanţă care-l îndreptăţeşte la recunoaşterea socială.

Distincţia dintre evaluarea finală şi evaluările corespunzătoare timpilor 1 şi 2 nu este dată de natura procedurilor urmate sau a tehnicilor utilizate şi nici a criteriilor de apreciere la care se apelează, ci de poziţia acestor acţiuni în raport de procesele de instruire/învăţare. Tocmai această relaţie conferă evaluării finale unele caracteristici:

– este retrospectivă în raport cu programul de formare, intervenind la încheierea acestuia;

– este sintetică, globală, în comparaţie cu evaluările realizate pe parcursul programului;

– operează un sondaj, în sensul că, raportat la fiecare elev, cuprinde o parte foarte restrânsă din conţinuturile instruirii;

– îndeplineşte, precumpănitor, funcţii de certificare a competenţelor formate, de ierarhizare şi selecţie şi, foarte slab, funcţii de diagnoză, de ghidare şi sprijinire a elevilor;

– este realizată mai ales în perspectiva exigenţelor sociale faţă de formarea fiecărei generaţii, în comparaţie cu evaluările operate pe parcursul programului, aflate direct sub incidenţa exigenţelor şcolare.

Pe fondul general al funcţiilor pe care acţiunile evaluative le îndeplinesc în activitatea de învăţământ, evaluarea finală realizează unele *funcţii specifice,* raportate atât la funcţionalitatea sistemului şcolar, cât şi la rolul educaţiei în plan social. Ele privesc:

• ierarhizarea subiecţilor la capătul unor secvenţe relativ mari de activitate şcolară, pe temeiul evaluărilor realizate pe parcurs, dar şi prin evaluări finale, de încheiere a unor asemenea perioade;

• *certificarea competenţelor formate,* cu deosebire la momentul încheierii studiilor şcolare şi al intrării în viaţa activă. Unii autori consideră că funcţia de certificare a rezultatelor elevilor conferă evaluărilor finale o importanţă socială de neînlocuit.

Din perspectiva comunităţii, evaluările finale constituie, alături de evaluările realizate pe parcursul programului, un instrument de „securitate socială" (G. Mialaret), asigurând verificarea competenţelor cerute de diverse roluri sociale, pe care cei formaţi în sistemul şcolar urmează să le îndeplinească.

Importanţa evaluării finale decurge din cele *două funcţii* pe care le îndeplineşte: de verificare şi de comunicare.

a) Funcţia de verificare. Este îndeplinită mai ales pe parcursul activităţii şi se manifestă în final într-un inventar, o sinteză a efectelor produse de activitatea derulată, concretizate în cunoştinţe acumulate, capacităţi formate, comportamente, competenţe etc. Unele rezultate sunt observabile direct, altele fac obiectul unor probe cu caracter de sinteză, de bilanţ sau al unor chestionare, după cum sunt exprimate şi într-o varietate destul de largă de realizări ale elevilor.

În mod obişnuit, rezultatele constatate sunt puse în legătură cu obiectivele prevăzute la plecare, ceea ce poate suscita fie realizarea acestora, fie o analiză a ecartului dintre ele. Prin urmare, evaluarea de bilanţ, realizată în contextul activităţii şcolare este, de cele mai multe ori, criterială. Este posibil însă ca, atunci când ea se realizează prin crearea unor situaţii specifice, de examen final, aprecierea rezultatelor să se facă prin *raportare la normă,* la standarde determinate, dacă probele aplicate fac parte din categoria celor standardizate. În ambele cazuri, însă, evaluarea finală are caracter de *certificare a pregătirii cerute,* fie pentru a accede într-o nouă etapă de şcolarizare (evaluare pedagogică), fie – în cazul intrării în viaţa activă – pentru îndeplinirea unor activităţi socio-profesionale. Din această ultimă perspectivă, măsurarea rezultatelor este pertinentă şi la cerinţe sociale, ceea ce înseamnă că are un caracter pedagogic şi social.

Privite din alt unghi, evaluările finale se realizează, în unele cazuri, însumând şi evaluările realizate pe parcursul programului, atribuindu-se acestora ponderi variabile, precum şi ca acţiuni evaluative formal desprinse de programul de instruire (cazul examenelor de absolvire).

Deşi se doreşte ca evaluările finale să acopere o parte cât mai mare din conţinutul programului, prin forţa lucrurilor ele nu pot răspunde acestui deziderat. De aceea, în cazul lor, caracterul de sondaj se manifestă pregnant. Două cerinţe decurg din acest fapt: prima constă în aceea că se evaluează precumpănitor produsul final al învăţării şi mai puţin procesele, procedurile pe care le implică învăţarea; a doua priveşte fidelitatea relativ scăzută a evaluărilor, cunoscându-se că, în orice sondaj, reuşitele pot ascunde incompetenţe, uneori deloc de neglijat, după cum eşecurile pot masca învăţări importante. Evaluarea finală cu greu poate evita asemenea situaţii. De aici este importantă cerinţa pentru evaluarea de acest tip, şi anume aceea de a fi, în mod necesar, pluridimensională, în sensul cerinţei ca mijloacele utilizate să ia în evidenţă efectele instruirii/învăţării asupra elevilor, capacităţile şi competenţele formate, dar şi procesele şi mijloacele de lucru folosite pe parcursul activităţii.

b) Funcţia de comunicare. Priveşte informarea, atât în interiorul sistemului, cât şi în afara lui, asupra randamentului activităţilor considerate. În interiorul sistemului, ea îi vizează pe elevi, profesori, autorităţi şcolare şi urmăreşte formarea unei opinii cât mai exacte cu

privire la nivelul la care s-a desfăşurat activitatea şi la efectele produse.

Comunicarea „în afara sistemului" priveşte toţi factorii sociali interesaţi în cunoaşterea randamentului activităţii de învăţământ (părinţi, autorităţi, publicul larg).

În consecinţă, evaluarea finală comportă nu numai date privind nivelul de pregătire a unei populaţii şcolare pe o perioadă anumită, ci trebuie să pună în evidenţă şi elementele semnificative ale activităţii (organizare, condiţii, resurse, procese), care se află la originea rezultatelor finale.

Concluzii. Compararea strategiilor examinate (iniţială, dinamică-sumativă şi formativă şi finală) pune în evidenţă existenţa unor *note comune,* cât şi a unor trăsături specifice. Cu unele nuanţe, *toate aceste strategii:*

• Au ca obiect rezultate şcolare obţinute într-un interval de timp definit;

– se realizează prin aceleaşi metode de verificare, chiar dacă alcătuirea probelor poate prezenta note distinctive de la o strategie la alta;

– îndeplinesc, în general, aceleaşi funcţii: constatativă, diagnostică, prognostică, ameliorativă, cu accente pe unele din acestea.

În acelaşi timp, ele prezintă şi multe *note distinctive,* în primul rând din punct de vedere al scopurilor urmărite. Astfel, în timp ce evaluarea iniţială urmăreşte să sugereze profesorului condiţiile adecvate ale programului de instruire, în consonanţă cu posibilităţile de învăţare ale elevilor, plasându-i pe aceştia pe itinerarul învăţării rodnice, iar evaluarea dinamică să evidenţieze mersul învăţării şi să-i ajute pe elevi să parcurgă programul în condiţii de eficienţă, evaluarea finală vizează să determine dacă obiectivele programului au fost realizate.

• Privite din unghiul relaţiei actului evaluativ cu procesele de instruire, *efectele de reglare* a celor din urmă de către acţiunile de evaluare *sunt de intensitate sensibil diferită.* Influenţa exercitată asupra predării şi învăţării se manifestă pregnant în cazul evaluărilor dinamice şi mult mai slab în ce priveşte evaluarea finală.

Cele trei strategii, delimitându-se prin trăsături şi funcţii îndeplinite, ca şi prin modul de realizare, nu sunt – totuşi – independente una faţă de celelalte. Toate sunt necesare, în perspectiva îndeplinirii funcţiilor ce revin actului evaluativ în procesul de învăţământ, aşa încât ele se află într-un *raport de complementaritate.*

Notele distinctive şi mai importante pentru practica şcolară privesc evaluarea cumulativă şi evaluarea formativă. Notele definitorii ale fiecăreia din aceste două strategii sunt prezentate în schema următoare.

Evaluarea cumulativă (sumativă)	**Evaluarea continuă (formativă)**
Se realizează prin:	
Verificări parţiale încheiate cu aprecieri de bilanţ asupra rezultatelor;	Verificări sistematice pe parcursul programului, pe secvenţe mai mici;
Operează evaluarea prin:	
Verificări prin sondaj în rândul elevilor şi în materie;	Verificarea tuturor elevilor şi asupra întregii materii (a elementelor esenţiale ale conţinutului), dată fiind realitatea că nu toţi elevii învaţă deopotrivă un conţinut, după cum un elev nu stăpâneşte în măsură egală diferite părţi ale materiei;
Vizează în principal:	
Evaluarea rezultatelor, având efecte reduse pentru ameliorarea procesului;	Evaluarea rezultatelor şi a procesului care le-a produs, în vederea ameliorării acestuia, scurtând considerabil intervalul dintre evaluarea rezultatelor şi perfecţionarea activităţii;
Apreciază rezultatele, preponderent prin:	
Compararea lor cu scopurile generale ale disciplinei;	Compararea lor cu obiective concrete operaţionale urmărite şi prin înregistrarea progreselor realizate pe parcursul programului;

BCU IAŞI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Evaluarea cumulativă (sumativă)	Evaluarea continuă (formativă)
Exercită, în principal, funcţia de:	
Constatare a rezultatelor şi de clasificare (ierarhizare) a elevilor;	Constatare a rezultatelor şi sprijinirea continuă a lui; substituind aprecierile definitive (succes/eşec), aprecieri menite să-i ghideze pe elevi şi marcând trecerea către o apreciere mai nuanţată şi stimulativă pentru activitatea elevilor;
Generează:	
Atitudini de nelinişte la elevi şi chiar situaţii stresante, relaţii de adversitate;	Relaţii de cooperare profesor-elev şi cultivă capacitatea de autoevaluare la elevi;
Sub raportul folosirii timpului de învăţare:	
Utilizează o parte considerabilă (aprox. 1/3) din timpul afectat instruirii/învăţării în clasă.	Diminuează considerabil timpul utilizat pentru actele evaluative, sporind disponibilităţile de timp pentru activităţi de instruire-învăţare.

Note şi referinţe

1. Delorme Ch., **Évaluer autrement pour assurer une formation meilleure, est-ce possible?**, în „Évalution en question", Paris 3-ème edition, Lyon, ESF, 1990; Danieu, Jean, **L'évalution dinamique a l'école élémentaire,** Paris, A. Collin, 1989.

2. Ausubel D. Robinson, **Învăţarea în şcoală** (trad.), Bucureşti, EDP, 1981.

3. Gagne, R. **Condiţiile învăţării**, trad., EDP, 1975.

4. În studiul „Criterii statistice în evaluarea randamentului şcolar", în Revista de Pedagogie nr. 4/1990, Streinu Cercel Gabriela arată că activitatea didactică realizată în condiţii asemănătoare la clasele paralele, dar introducând – ca variabilă independentă –, la una din clase, „actualizarea cunoştinţelor", pe care se întemeiază conţinuturile noi şi aplicarea unor probe de evaluare parţială, a condus la rezultate mai bune comparativ cu cele obţinute la „clasa martor".

5. Bloom, B. Hastings, J. Madus, G., **Handbook on Formativ and Sumativ, Evaluation of Student Learning**, New-York, 1971.

6. De exemplu, în Franța, în Legea învățământului din 1975, art. 10 se prevede că „pe durata școlarității, **aprecierea** aptitudinilor și a gradului de însușire a cunoștințelor **se realizează printr-un control continuu**" (sublinierea noastră).

7. Gherasim M., **Accentuarea caracterului formativ al evaluării permanente**, în Revista de Pedagogie nr. 6/1987.

8. Cardinet, J., Alai L., Perenout G., **Stratégies d'évaluation formative: conceptions pédagogiques et modalités d'application dans une enseignement differencié**, Berne, 1979.

9. Landsheere G. De, **Evaluarea continuă și examenele** (trad.), București, EDP, 1975.

10. Ilie El,. **Contribuția evaluării la formarea deprinderii de a citi**, în Revista de Pedagogie nr. 1/1983.

11. Popescu, V., **Particularități ale evaluării studenților în învățământul superior**, în Revista de Pedagogie nr. 3/1990; Chișu, M., Jija E., **Tendințe noi în perfecționarea metodologiei evaluării pe parcurs în didactica învățământului superior**, în Revista de Pedagogie nr. 1/1983.

12. Alte lucrări:

„Stratégies d'évaluation formative; conception psychologiques et modalités d'application", în Alai et P. Perrenoud „L'Évaluation formative dans un enseignement differenciée", Berne, 1979.

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Capitolul V

TIPURI DE REZULTATE ŞCOLARE ŞI EVALUAREA ACESTORA

Rezultatele şcolare constituie o *realitate complexă*. Termenul defineşte efecte ale activităţii didactice, *diferite prin natura lor*. O disociere a diferitelor tipuri devine necesară pentru că – după cum se va vedea – fiecare categorie de performanţe face necesară utilizarea unor proceduri şi metode specifice de măsurare şi apreciere.

1. TIPOLOGIA REZULTATELOR ŞCOLARE

Tipologia ce poate fi elaborată are ca punct de plecare varietatea obiectivelor pedagogice, într-o dublă perspectivă.

Prima o constituie *categoriile de obiective* corelate cu structura (laturile) personalităţii umane (cognitive afective, psihomotorii), cu menţiunea că un rezultat aparţine, predominant, uneia din aceste componente ale personalităţii incluzând, însă, în proporţii variate şi elemente (intenţii) proprii celorlalte. B. Bloom consideră că este mai potrivit să se vorbească nu de comportamente cognitive, afective, psihomotorii, ci de intenţii de natura celor enunţate, în cadrul unui comportament.

A doua perspectivă decurge din *ordonarea ierarhică a obiectivelor* în clase comportamentale în funcţie, mai ales, de procesele cognitive pe care le implică şi de gradul de complexitate. Să observăm că prima perspectivă delimitează rezultatele şcolare după *natura lor*, raportându-le la structura personalităţii; a doua operează clasificarea fiecăreia după *complexitatea comportamentului,* după nivelul performanţei.

CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Clasele comportamentale, în cazul obiectivelor cognitive se grupează în:

– obiective care presupun stocarea şi capacitatea de redare a informaţiei;

– obiective care privesc capacităţi de a opera cu informaţia dobândită.

Fiecare grupă acoperă o zonă largă de comportamente, având o clasificare ierarhică proprie.

Din această determinare decurg mai multe consecinţe pentru tipologia rezultatelor şcolare şi pentru evaluarea acestora.

a) Pe de o parte obiectivitatea *a patru tipuri de rezultate:*

– cunoştinţe acumulate (date, fapte, concepte, definiţii, formule, teoreme etc.);

– capacitatea de aplicare a cunoştinţelor în realizarea unor acţiuni practice, a unor demersuri teoretice, concretizată în priceperi, deprinderi, stăpânirea unor moduri de lucru (tehnici);

– capacităţi intelectuale, exprimate în elaborarea de raţionamente, puterea de argumentare şi de interpretare, independenţa în gândire, capacitatea de a efectua operaţii logice, creativitatea etc.;

– trăsături de personalitate, atitudini, conduite formate. Rezultă că evaluarea rezultatelor şcolare urmăreşte să cunoască în ce măsură subiecţii au realizat obiectivele vizate în procesul didactic, adică: acumularea de cunoştinţe, formarea abilităţilor, dezvoltarea capacităţilor intelectuale, formarea unor trăsături de personalitate.

b) Al doilea efect constă în aceea că toate aceste tipuri de performanţe se pot prezenta la diferite *niveluri de realizare* (cunoştinţe ample, profunde, temeinice sau restrânse, superficial asimilate, reţinute pe durate scurte de timp ş.a.m.d.).

c) Apoi, performanţele includ atât efecte *teoretice cât şi practice* ale activităţii şcolare.

d) În fine, fiecare din performanţe poate fi *divizată în subcomponente,* a căror evaluare oferă posibilitatea cunoaşterii mai profunde şi mai temeinice a tipului respectiv de performanţă. De exemplu, referindu-ne la cunoştinţele însuşite, în ansamblul acestora pot fi departajate: fapte, date, denumiri de memorat, concepte, categorii înţelese şi reţinute, definiţii, teoreme, principii, formule cunoscute, capacitatea de a opera cu aceste

BUCHAREST CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

cunoştinţe. De asemenea, în cadrul performanţelor cu caracter predominant practic se pot distinge rezultate care privesc: utilizarea achiziţiilor cognitive în activitatea practică, stăpânirea unor tehnici de lucru, capacitatea de organizare a activităţii practice, priceperea de a folosi raţional aparatura, instrumentele de lucru, calitatea produselor ş.a.m.d.

2. EVALUAREA DIVERSELOR TIPURI DE REZULTATE ŞCOLARE

2.1. CUNOŞTINŢE ACUMULATE

Acumularea unor cunoştinţe reprezintă un obiectiv major al instruirii, oricare ar fi nivelul de şcolaritate. Instrucţia este unul din parametrii importanţi ai personalităţii. Ea pune în evidenţă gradul de instruire al unei persoane şi permite să se cunoască coordonatele culturale prezente în formaţia sa şi domeniul faţă de care manifestă mai mult interes.

În învăţământul propriu societăţii în care dezvoltarea este relativ lentă, acumularea de cunoştinţe a constituit obiectivul fundamental al activităţii şcolare. Cunoştinţele dobândite în timpul studiilor asigurau individului posibilitatea de a se adapta solicitărilor vieţii sociale.

În contemporaneitate, determinat de ritmul alert al schimbărilor produse în mediul de existenţă al individului, această grilă de abordare nu mai este adecvată, o importanţă covârşitoare prezentând-o capacităţile formate. De aceea, în planul finalităţilor educaţiei se înregistrează o deplasare a interesului, de accent, pe *formarea capacităţilor subiectului*, a posibilităţilor lui de autorealizare pe tot parcursul vieţii. Acest fapt nu semnifică, însă, subestimarea necesităţii acumulării de cunoştinţe. Psihologia genetică a demonstrat că dezvoltarea proceselor intelectuale are loc în strânsă legătură cu şi ca urmare a activităţii de învăţare. A învăţa să înveţi presupune instruire, învăţare şi, concomitent cu aceasta, un proces dirijat de dezvoltarea psihică a persoanei. Cu alte cuvinte, nivelul de instruire al unei persoane este dat nu numai, şi nici măcar în primul rând, de volumul de informaţii acumulat, ci de nivelul

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

capacităţilor intelectuale formate. Esenţial este să se determine cât mai bine cunoştinţele principale, utile şi să se realizeze învăţarea lor astfel încât să exerseze şi să dezvolte capacităţi intelectuale.

Evaluarea acestui tip de performanţe şcolare se realizează prin numeroase metode şi tehnici, care fac obiectul capitolului următor. De această dată, subliniem numai că registrul acestor moduri de evaluare este mai bogat şi mai variat decât al celor care vizează celelalte tipuri de rezultate şcolare. În acelaşi timp, evaluarea lor este mai exactă.

2.2. CAPACITATEA DE APLICARE A CUNOŞTINŢELOR

Nivelul de instruire al elevilor nu este dependent numai de cantitatea de informaţie acumulată ci, mai ales, de valoarea instrumentală şi operaţională a acesteia. Acumularea cunoştinţelor nu reprezintă un scop în sine, ci se face întotdeauna şi pentru efectele produse în planul dezvoltării intelectuale a subiectului şi pentru a fi utilizate în noi demersuri cognitive şi în acţiuni practice. În consecinţă, valoarea cunoştinţelor se dezvăluie în posibilităţile oferite subiecţilor de a asimila noi cunoştinţe, în creşterea capacităţii de investigaţie, de rezolvare a unor probleme teoretice şi în acţiuni practice.

Instruirea presupune nu numai a şti să înveţi ci şi *a şti să faci.* Din această perspectivă, metodologia didactică dobândeşte valoare în măsura în care se transformă în metode de gândire şi acţiune la elevi. Este evocat frecvent faptul că învăţământul tradiţional a fost „bogat în informaţii", dar „sărac în acţiuni" şi că în vremea noastră este necesar să fie „bogat în acţiuni". În concordanţă cu această înţelegere a instruirii/învăţării şcolare, acţiunea de evaluare nu se poate limita la informaţia asimilată, ci, în mod necesar, se extinde asupra *capacităţii subiecţilor de a aplica,* de a se folosi de cele învăţate.

Mai mult, evaluarea celor dintâi nu este semnificativă pentru cunoaşterea gradului de eficienţă a învăţării decât în corelaţie cu latura aplicativă; la fel corolarul acesteia, măsurarea abilităţii de a aplica nu se poate realiza prin separarea artificială a acestei variabile de suportul ei – cunoştinţele acumulate. Rezultă că, uneori, verificarea cunoştinţelor

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

acumulate presupune prelungirea ei şi în planul aplicării acestora, după cum verificarea capacităţilor de aplicare realizează, de cele mai multe ori, şi verificarea stăpânirii cunoştinţelor care-şi găsesc utilizarea în acţiunea practică respectivă.

În pofida acestei relaţii strânse dintre cunoştinţe şi aplicarea lor, mult timp, evaluarea capacităţilor de aplicare a fost, şi în multe cazuri continuă să fie, subestimată. Mai multe circumstanţe explică acest lucru. În primul rând, evaluarea rezultatelor de acest tip necesită mai mult timp, iar în unele cazuri trebuie realizată în alt cadru decât sala de clasă (labo-rator/atelier). Totodată, este şi urmarea prejudecăţii, după care indiciul instrucţiei îl constituie volumul cunoştinţelor acumulate, sau, chiar dacă se recunoaşte importanţa aplicării acestora, se consideră că stăpânirea cunoştinţelor conduce prin ea însăşi, de la sine şi din nevoi practice, la capacitatea de aplicare a lor. Poate fi menţionat şi faptul că unele din cunoştinţele acumulate nu pot fi utilizate în anii de şcolaritate, ci numai în viaţa activă.

Rezultatele şcolare care relevă capacităţi de aplicare privesc îndeosebi disciplinele aplicative (tehnologice, artistice, de educaţie fizică), dar şi pe cele care cuprind conţinuturi cu caracter experimental (fizica, chimia, biologia), fără a se înţelege că obiective şi conţinuturi de acest tip nu sunt întâlnite şi în disciplinele socioumane. Nu pot fi discipline neutre din acest punct de vedere; diferă numai ponderea mai mare ori mai mică a obiectivelor de acest nivel şi natura aplicaţiilor pe care le implică. De altfel, se recunoaşte faptul că numeroase obiective pedagogice reprezintă o combinaţie de intenţii psihomotorii (acţionale) şi cognitive, iar deseori inclusiv afectiv-atitudinale.

Metodele şi tehnicile de măsurare a acestui tip de rezultate şcolare pot fi subsumate la două proceduri: *evaluarea procesului* (a acţiunii realizate) şi *evaluarea produsului* (a rezultatului).

a) Evaluarea procesului de aplicare se întemeiază pe prezumţia că în condiţii în care este utilizat un anumit mod de lucru, a cărui eficacitate este verificată, se obţine rezultatul aşteptat. Utilizarea metodei presupune trei operaţii premergătoare:

– descompunerea activităţii practice în acţiuni şi operaţii componente;
– stabilirea obiectivelor proceselor de măsurare (indicatori);
– stabilirea elementelor măsurabile ale fiecărui indicator.

De exemplu, în evaluarea unei lucrări practice, sunt avuți în vedere indicatori de felul următor:

– organizarea locului de muncă;
– alegerea adecvată a materialelor şi instrumentelor necesare şi dispunerea lor astfel încât să fie utilizate cu consum minim de efort şi de timp;
– continuitatea operațiilor;
– respectarea tehnologiei stabilite;
– viteza realizării lucrării, în raport de timpul stabilit;
– precizia şi acuratețea operațiilor (erori comise).

Sunt supuse măsurării acțiuni şi operații care permit cuantificarea lor: ritmul de lucru, numărul erorilor, precizia mişcărilor etc. De exemplu (după B. Ozunu, *l*):

Evaluarea ritmului de lucru:

$$Rm = \frac{Tm}{Tn} \times 100,$$

unde: Rm – ritm de lucru (coeficient de viteză);
Tn – timp prevăzut de normativ (timp dezirabil);
Tm – timp efectiv utilizat.

Evaluarea preciziei mişcărilor (operațiilor)

$$Pm = \frac{Mc}{Mn},$$

unde: Pm – coeficient de precizie a mişcărilor;
Mc – mişcări (operații) realizate corect;
Mn – numărul total al mişcărilor.

În ceea ce priveşte capacitatea de aplicare a cunoştințelor la discipline cu *conținuturi experimentale (laborator)*, în cele mai multe situații se evaluează deopotrivă cunoştințe acumulate şi abilități de realizare a unor

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

operații (activități practice). Evaluarea lor vizează cunoașterea unor reguli și abilitatea de a le respecta:

– organizarea locului de activitate și realizarea muncii ordonate, disciplinate;
– utilizarea rațională, precaută a surselor de energie și a substanțelor;
– folosirea instalațiilor, aparaturii și instrumentarului;
– ordinea și corectitudinea operațiilor;
– aspecte metodologice (observarea fenomenelor, înregistrarea observațiilor, formularea unor ipoteze, interpretarea datelor, formularea concluziilor).

b) Evaluarea rezultatului (produsului). Presupune stabilirea unor *indicatori* referitori la *însușirile* pe care trebuie să le îndeplinească rezultatul obținut, pentru a fi apreciat prin raportare la obiectivul urmărit. Evaluarea produsului face necesare câteva sublinieri.

Uneori, nu se poate face abstracție de procesul desfășurat; deci evaluarea produsului nu exclude și aprecieri asupra procesului, fiind mai concludentă în relație cu procesul desfășurat. În fapt, ceea ce interesează, în primul rând, nu este produsul, ci însușirea tehnicilor de lucru care asigură rezultatul dorit. Prin urmare, *este o evaluare a activității prin intermediul produsului* (rezultatului) acesteia.

De asemenea, în unele situații, produsul încorporează și elemente de creație a căror estimare, deși este mai dificilă, trebuie avută în vedere.

c) O modalitate specifică, intermediară în raport cu cele precedente, este **evaluarea proiectului** (schițe, desene, documentație tehnică etc.). Poate fi considerată o variantă a evaluării activității (a procesului). În aceste cazuri, evaluarea privește mai ales „ce și cât știe“ elevul cu privire la activitatea proiectată, și nu „ceea ce știe să facă“. Ea își dovedește, totuși, valoarea prin faptul că pune în evidență capacitatea de reprezentare anticipativă a activității ce urmează a fi realizată. Această valoare sporește atunci când „proiectul“ este utilizat ca modalitate complementară evaluării activității efective.

Probele de evaluare a capacității de aplicare pot adopta diverse forme:
– identificarea unor părți ale unui fenomen, proces, obiect;
– realizarea unui produs după un model;
– realizarea unui produs după un proiect;
– simularea unei activități sau realizarea activității pe simulator;
– efectuarea unei demonstrații experimentale ș.a.

2.3. DEZVOLTAREA CAPACITĂȚILOR INTELECTUALE

Evaluarea performanţelor şcolare, raportate la nivelul dezvoltării capacităților intelectuale, orientează acțiunea evaluativă spre *obiective formative* ale procesului didactic. În esență, obiectul evaluării îl constituie capacitățile: de observare, de a emite ipoteze, de a sesiza şi rezolva probleme, de a descoperi cunoştinţe, relații, de a argumenta şi demonstra, de a verifica valabilitatea unor date ş.a.m.d.

Evaluarea capacităților intelectuale este, în general, mai puțin realizată în practica şcolară şi aceasta din mai multe motive: se realizează mai anevoios, solicitând mai mult efort şi reflecţie în alcătuirea probelor; progresele sunt mai greu de cuantificat, din care cauză şi aprecierile sunt mai puțin precise; intervine şi prejudecata că însuşirea cunoştinţelor este îndestulătoare prin ea însăşi pentru a ne forma o părere asupra performanţelor elevilor; este şi mai slab elaborată teoretic. Aceste circumstanţe fac ca, în practica şcolară, evaluarea acestui tip de performanţe şcolare să se realizeze adesea pe baza perceperii globale a progreselor înregistrate de subiecți pe o perioadă anumită (judecată expert) şi mai puțin prin dezvoltarea unor proceduri conducând la o cunoaştere mai exactă a acestor progrese.

Evaluarea acestor efecte ale procesului didactic face necesare două determinări:

• stabilirea condițiilor şi trăsăturilor activității de gândire, pentru a o delimita de procese şi situaţii asemănătoare, dar nu identice;

• *descompunerea în „procese parțiale*“, „elemente componente“ pentru a face posibilă măsurarea lor.

Interesul crescând manifestat pentru evaluarea acestui gen de produse ale procesului didactic este determinat de orientări dominante în didactica modernă. Dintre acestea, mutații produse în planul metodelor participative, de învățare prin acțiune, par să exercite o influență puternică.

Mobilitatea vieţii sociale, dinamica funcţiilor sociale şi nevoia de pregătire a omului pentru exercitarea unor funcţii necunoscute fac necesară formarea acelor capacităţi de instruire continuă, de adaptare la schimbări ce se produc în activitatea profesională şi în viața socială. Aceasta presupune atât deplasarea accentului de la acumularea unui volum cât mai bogat de informații către dezvoltarea capacităților

intelectuale care îl face pe individ apt să se instruiască el însuşi în continuare, cât şi realizarea unui proces dirijat care să favorizeze dezvoltarea capacităţilor intelectuale; deci nu numai să învețe, ci să şi gândească, să se instruiască, nu numai „ce“ să cunoască ci şi „cum să gândească“. Aceasta presupune promovarea metodelor participative, a metodologiei angajării elevilor într-un efort intelectual, stimularea interesului de cunoaştere şi transformarea actului didactic într-o activitate comună în care elevii receptează, dar şi studiază, sunt învăţaţi, dar şi participă efectiv la acest proces.

Evaluarea nivelului de dezvoltare a capacităţilor intelectuale implică *precizarea notelor definitorii* ale *actului de gândire*. În acest sens, unii autori (2) fac distincţie între: gândirea întâmplătoare constând în sesizarea soluţiei unei probleme în mod aparent întâmplător, în situaţii care nu au legătură cu o reflecţie premeditată şi care este rezultatul unor minţi neliniştite, căutătoare; gândirea spontană, impulsivă – activitate mintală declanşată de necesitatea adoptării unei soluţii imediate, fără multă analiză şi variante de soluţionare; „gândirea reflectorie“ – care reprezintă procesul autentic de gândire, de adoptare deliberată a soluţiei considerate optime; aceasta din urmă interesează actul evaluativ.

A doua operaţie premergătoare actului evaluativ o reprezintă *determinarea principalelor operaţii de gândire*, abilitatea elevului de a realiza aceste operaţii constituind un indiciu semnificativ pentru nivelul gândirii lui. Funcţie de obiectivele specifice disciplinei şi naturii conţinutului, acţiunea de evaluare urmează să vizeze acele procese de gândire relevante pentru domeniul considerat, optându-se pentru unele sau altele dintre: observare (investigare), analiză, seriere, clasificare, sinteză, raţionamentul inductiv/deductiv, generalizare/abstractizare.

De exemplu, la ştiinţele naturale, importante pentru succesul învăţării sunt capacitatea de observare şi de experimentare, de generalizare; după cum la alte discipline, ca matematica, fizica, chimia, alături de înţelegere, de raţionamentul inductiv şi deductiv, de capacitatea de a opera cu informaţia însuşită – prezente în orice demers intelectual – experimentarea, generalizarea şi abstractizarea reprezintă capacităţi cheie, pentru ca, în cazul ştiinţelor sociale, prioritatea să o deţină procesele de analiză, sinteză, de generalizare şi abstractizare.

În consecință, procedurile de măsurare utilizate sunt: globală și analitică.

a) Evaluarea globală a acțiunii mintale („judecată expert") constă în aprecierea integrală a demersului intelectual întreprins, axată precumpănitor pe rezultatele acțiunii. De multe ori, chiar și în această modalitate se recurge la descompunerea mintală a procesului și la analiza unor momente prin intermediul unei suite de întrebări referitoare la desfășurarea actului mintal, cum sunt:

– ce procese de gândire au folosit subiecții în situația dată?
– procesele urmate au fost adecvate situației date?
– faptele și datele de la care s-a pornit sunt reprezentative?
– analiza lor a fost corectă, pertinentă?
– s-au comis erori în analiza efectuată?
– concluziile sunt valabile?

Elevii înșiși pot relata acțiunea mintală întreprinsă având ca ghid asemenea repere.

b) Evaluarea analitică presupune divizarea activității intelectuale în procese parțiale, mai limitate și mai ușor de definit și de măsurat. Ele pot privi *elemente ale proceselor de gândire* implicate în situația dată:

– sesizarea problemei;
– definirea problemei;
– identificarea/găsirea soluției posibile;
– decizia în favoarea soluției optime;
– verificarea soluției adoptate ș.a.

Aceeași procedură poate recurge la stabilirea *principalelor procese de gândire realizate* într-un demers cognitiv. În aceste cazuri raportarea oportunității utilizării lor la obiectivele pedagogice cognitive vizate este deosebit de relevantă pentru calitatea activității. De pildă, pentru atingerea unor obiective cognitive corespunzătoare nivelului „înțelegerii" sunt concludente procese de gândire de tipul:

– desprinderea ideii(lor) principale dintr-un conținut;
– atribuirea unui titlu adecvat fiecărei unități a conținutului învățat;
– formularea unor exemple, argumentarea unor afirmații, a unor teze;
– ordonarea unor date, fapte, după un criteriu;
– aplicarea unor reguli;
– efectuarea unor procese de transformare și/sau de transfer a conținuturilor învățate ș.a.

Pentru demersuri intelectuale corespunzătoare comportamentelor de „analiză“ şi „sinteză“ sunt relevante procese de felul următor:

– enumerarea părţilor componente (a trăsăturilor);

– separarea trăsăturilor esenţiale, definitorii, de cele cu caracter secundar;

– stabilirea notelor comune unui grup de fenomene;

– recunoaşterea unui fenomen anumit dintr-un grup de fenomene ş.a.

Trebuie subliniat că determinarea unor asemenea repere antrenează, în mod necesar, conceperea/utilizarea unor itemi adecvaţi în structura probei de evaluare pentru ca evaluarea rezultatelor şcolare de acest fel să fie validă.

2.4. TRĂSĂTURI DE PERSONALITATE ŞI CONDUITĂ

Schimbările în plan atitudinal, trăsăturile de personalitate formate şi conduita subiecţilor sunt produse de un tip diferit de celelalte rezultate şcolare. Evaluarea lor se impune din *relaţia de condiţionare reciprocă* dintre activitatea de educaţie şi trăsăturile de personalitate. Acestea din urmă reprezintă atât *condiţii* cât şi *rezultate* ale acţiunii educative.

Deşi în psihologie nu există un răspuns deplin la întrebarea privind gradul de suprapunere între sfera personalităţii şi cea a capacităţii de învăţare, este acceptat faptul că în structura capacităţii de învăţare intră componente intelectuale, cât şi volitive, caracteriale, chiar şi fizice, cu precizarea că nu toate trăsăturile de personalitate urmează să fie evaluate, ci numai acelea care determină performanţa. Din această perspectivă, randamentul şcolar poate fi privit ca o sinteză a mai multor aspecte ale comportamentului subiecţilor: cunoştinţe acumulate şi abilităţi formate, nivelul de dezvoltare a aptitudinilor, a interesului pentru activitatea şcolară, gradul de dezvoltare a conduitei morale etc., adică modul cum s-a structurat din punct de vedere cognitiv, afectiv, caracterial, social. Această sinteză este evaluată luând în considerare toate laturile comportamentului.

În practica evaluării eficienţei activităţii de învăţământ se poate constata o creştere evidentă a interesului pentru evaluarea conduitei subiecţilor. Această orientare are multiple explicaţii, care privesc: deplasarea accentului pe obiective formative ale educaţiei; progresele

înregistrate în determinarea rolului unor însuşiri psihice pentru randamentul şcolar (interesul, motivaţia); unele mutaţii produse în plan social, cum ar fi ierarhizarea tot mai accentuată a funcţiilor sociale, care obligă la cunoaşterea nu numai a competenţelor profesionale, ci şi a trăsăturilor de personalitate.

Cu toate acestea, datorită dificultăţilor pe care le comportă, evaluarea efectelor educaţiei reflectate în complexitatea personalităţii umane este mai puţin dezvoltată – teoretic şi practic – decât evaluarea altor rezultate ale activităţii şcolare. Schimbările produse în plan atitudinal, al trăsăturilor volitive şi caracteriale, al conduitei în general sunt evaluate accidental, nesistematic şi cu o fidelitate departe de a fi satisfăcătoare. Aceste efecte sunt privite, de multe ori, ca laturi auxiliare ale produselor şcolare, consecinţe ale acestora, mai mult decât ca obiective a căror realizare angajează o acţiune educativă sistematică şi orientată în direcţia atingerii lor.

La aceasta se adaugă şi faptul, în parte real, că rezultatele şcolare care se reflectă în dinamica personalităţii sunt prin execelenţă *calitative.* Din această cauză, taxonomia lor este dificil de realizat şi mai puţin precisă în ceea ce priveşte departajarea schimbărilor, după cum multe din obiectivele de acest tip nu pot fi operaţionalizate.

Este evocat şi faptul că evaluarea lor se află la graniţa dintre psihodiagnoză şi evaluarea randamentului şcolar, ca acţiune pedagogică.

Datorită acestor note specifice, evaluările care au ca obiect tipul de rezultate în discuţie au un caracter empiric, global, iar uneori sunt realizate prin evidenţierea a ceea ce nu este acceptabil, deci negativ. De exemplu, aprecierea conduitei elevilor, ţinându-se seama mai ales de frecvenţa abaterilor, mai mult decât de atitudini pozitive adoptate în diverse circumstanţe.

Activitatea – expresie a trăsăturilor de personalitate. Aprecierea conduitei implică înţelegerea relaţiei acesteia cu trăsăturile de personalitate şi, în acelaşi timp, a locului ei în ansamblul activităţii individului.

O judecată valorică asupra conduitei este concludentă numai privind-o ca aspect al întregii activităţi a individului. Ca totalitate a actelor unei persoane, activitatea cunoaşte grade diferite de complexitate şi diferenţiere. În anumite stadii de maturizare întâlnim modele de activitate dominantă: jocul, învăţătura, munca.

În acelaşi timp, *rezultatele activității poartă amprenta personalității.* Recunoaşterea acestei relații are o importanță covârşitoare pentru evaluarea personalității fiecăruia. Ea conduce la aprecierea persoanei prin valoarea realizărilor sale, pentru că „în activitate apar adevăratele valori ale inteligenței şi ale caracterului" (Ch. Touyarot). Dacă „un copil trebuie cunoscut pentru a-l instrui", tot aşa de adevărat este că „subiectul trebuie instruit pentru a-l cunoaşte" (Alain).

Modalități de evaluare. Procedurile de evaluare a trăsăturilor de personalitate sunt, într-o anumită măsură, influențate de modelele explicative privind complexitatea personalității umane, variabilitatea ei individuală şi ontogenetică. Astfel, în corelație cu tendința monistă care încearcă să explice personalitatea prin unul sau câteva elemente (temperament, aptitudini, caracter) şi, în acelaşi timp, sub influența dificultăților practice de evaluare a diferitelor aspecte ale personalității, s-a ajuns la practica *evaluării globale* a personalității.

De asemenea, în corelație cu abordările pluraliste ale personalității (structuralistă, sistemică, psihosocială) s-au dezvoltat demersuri evaluative constând în *decelarea conduitei în acte care pot fi evaluate* mai exact. De exemplu, în legătură cu atitudinea, pot fi evaluate comportamente proprii acesteia cum sunt: spirit de colaborare, comportament autoritar în grup, pasivitate, indiferență față de activitatea grupului etc.

Din această perspectivă sunt elaborate numeroase modele de evaluare. Ele aparțin, în egală măsură, psihodiagnosticii şi evaluării pedagogice. De exemplu, Dauset (Belgia) propune ca evaluarea comportamentului să se facă pe bază de analiză factorială.

În acest sens, distinge doisprezece factori: atenția (în timpul lecțiilor), înțelegerea, dependența (influențabil/neinfluențabil), nevoia de a fi ajutat, concentrarea, perturbarea lecției, insolența, inițiativa, nevoia de afecțiune, anxietatea, incriminarea circumstanțelor exterioare, impulsivitatea.

Atunci când obiectivele sunt concretizate în această manieră se poate stabili, prin observații, dacă un elev prezintă ori nu un comportament al atitudinii determinate. Dar această constatare nu este suficientă pentru o evaluare adecvată întrucât nu se cunosc nivelurile diferitelor însuşiri. De aceea, se recurge la elaborarea de *scale de intensitate* care descriu, într-o manieră structurată, diferite niveluri în dezvoltarea unei atitudini, sau se

adoptă ca ghid nivelurile definite în taxonomia obiectivelor afective; de exemplu taxonomia lui D. Krathwohl, în care comportamentele afective sunt ordonate ierarhic şi cumulativ, urmând un grad crescând de integrare în structura personalității.

Evaluarea trăsăturilor de personalitate comportă, însă, depăşirea unor dificultăţi specifice domeniului. Pot fi amintite următoarele.

– Trăsăturile psihice formate nu se dezvăluie observatorului într-un mod nemijlocit, ca să fie cunoscute direct, ci totdeauna prin comportamentul individului, prin manifestările sale exterioare, singurele care pot fi măsurate.

– Acestea nu se manifestă în orice moment şi numai rareori la solicitarea evaluatorului, după cum tot aşa de rar în formă completă şi la nivel maximal.

– Apoi, manifestarea lor este, în multe situaţii, influenţată de numeroşi factori (oboseală, emotivitate, prezenţa şi atitudinea evaluatorului etc.), care le pot modifica sensibil. Situaţiile de această natură sunt asemănătoare cu măsurarea unui fir elastic cu un metru tot elastic, ambele fiind în variaţie deodată.

– Din motivele arătate, fidelitatea măsurătorilor asupra unei trăsături, efectuate în diverse momente de manifestare, este relativ scăzută, variaţia valorilor obţinute prin măsurători înscriindu-se, după unele date, pe o bandă de 30 de procente.

Metodele de evaluare. Evaluarea atitudinilor şi comportamentelor sociale, date fiind caracterul lor complex şi natura lor calitativă, presupune alte tehnici decât cele utilizate pentru evaluarea celorlalte tipuri de rezultate şcolare.

a) Metoda frecvent folosită în evaluări curente o constituie *observarea sistematică*. Aceasta devine rodnică numai printr-o pregătire minuţioasă, îndeosebi prin determinarea unor comportamente descrise detaliat – grile comportamentale. Acestea pot fi concepute în formule variate:

– grile cuprinzând comportamente care ilustrează o atitudine/trăsătură comportamentală însoţită de o scală de intensitate: slab, potrivit, puternic, foarte puternic etc.;

– grile de tipul „chek least", consemnând în structura lor diverse atitudini, permiţând consemnarea frecvenţelor manifestării lor.

b) Metode de diagnosticare a personalității, ale căror date pot pune în evidență aspecte ale comportamentului elevilor. Din acestea pot fi menționate:

- chestionarul de personalitate;
- tehnica întrevederii;
- testul obiectiv de personalitate.

c) Aprecierea pe baza unei documentații („diagnoza oarbă").

d) Participarea elevilor înșiși (aprecierea obiectivă a personalității – metoda Gh. Zapan).

e) Metoda longitudinală (anamneză, fișa psihopedagogică).

Bibliografie

1. Ozunu, B. **Modalități statistice de evaluare a randamentului pregătirii tehnico-practice**, în „Revista de Pedagogie", nr. 3/1979.

2. Green, John, **Introduction to measurement and evaluation**, 1970.

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Capitolul VI

METODE DE EVALUARE A REZULTATELOR ŞCOLARE

1. CLASIFICĂRI

Metodologia evaluării rezultatelor şcolare cuprinde mai multe forme şi metode care pot fi grupate din perspectiva unor criterii variate.

a) Din perspectiva circumstanţelor în care se realizează evaluarea, se pot distinge evaluări:

– în situaţii specifice de examinare (chestionarea elevilor, aplicarea unor probe, examenul ş.a.);

– în afara situaţiilor specifice de examinare, cum sunt: observarea curentă a activităţii elevilor; diverse forme de activitate de instruire/învăţare (efectuarea unor exerciţii de fixare, fişe de lucru etc.), alte lucrări de creaţie;

– rezultatele obţinute în acţiuni extraşcolare (concursuri, olimpiade);

– prin consultarea altor cadre didactice, a părinţilor, asupra performanţelor elevilor.

b) După natura probei: verificări orale, scrise, practice, verificări cu ajutorul ordinatorului.

c) Sub raportul dimensiunii secvenţei de instruire ale cărei efecte sunt evaluate şi al funcţiei probei:

– probe curente – verifică acumulări parţiale, conţinuturi restrânse, progrese înregistrate, aceste evaluări având predominant o funcţie diagnostică;

– probe de bilanţ (teze semestriale/finale), care verifică randamentul pe un interval mai mare de activitate şi realizează atât o funcţie de diagnoză cât şi una prognostică;

– probe aplicate la începutul unui segment de activitate (ciclu de învăţământ, an şcolar, semestru), cu funcţie precumpănitor prognostică.

d) Funcție de factorii/persoanele care evaluează, se poate face distincție între evaluări interne şi evaluări externe.

Fiecare din metodele utilizate prezintă avantaje dar şi limite şi este recomandabilă pentru evaluarea unor tipuri de rezultate şcolare. De aceea, grila de analiză a acestora presupune să fie puse în evidență: caracteristici, virtuți, limite şi condiții de utilizare.

2. EXAMINAREA ORALĂ

Se realizează mai ales prin întrebări – răspunsuri şi prin îndeplinirea unor sarcini de lucru, oral sau în scris (de obicei la tablă), sub directa supraveghere a profesorului. Este folosită cu precădere ca verificare curentă şi parțială, pe parcursul programului de instruire, ca şi în cadrul examenelor. Mai mult decât oricare altă metodă de evaluare, examinarea orală se întrepătrunde cu demersurile de instruire şi cu activitatea de învățare într-atât încât, de multe ori, funcția de instruire/învățare şi cea de evaluare sunt indisociabile. În contextul examenelor este utilizată mai cu seamă în examenele de certificare (de absolvire) şi mai puțin – din motive arătate mai departe – în examenele concurs (de admitere).

Examinarea orală constă, în toate cazurile, în probe la care răspunsurile sunt date oral. Întrebările sunt, de regulă, tot orale, în unele cazurile fiind solicitate şi în scris sau prin intermediul prezentării unor fenomene sau a imaginilor acestora.

Obiectivele generale ale probei orale privesc: ce ştie subiectul în legătură cu o temă, abilitățile verbale orale. În funcție de aceasta, adică „de ceea ce se evaluează", se pot distinge trei tipuri de probe orale (*1*):

• probe care evaluează o capacitate lingvistică productivă (performanțe lingvistice, în cadrul studiului unei limbi);

• probe în care tema implică un stimul verbal; sunt cele mai frecvente, la toate disciplinele, folosind la verificarea cunoştințelor acumulate;

• probe în care tema nu implică un stimul verbal şi în care capacitățile de vorbire nu sunt evaluare în mod direct (rezolvarea unor exerciții, a unei probleme, demonstrarea unor experiențe, identificarea unui fenomen gramatical într-un text ş.a.m.d.).

Din situațiile arătate se degajă o cerință importantă față de utilizarea probei orale, şi anume *necesitatea de a se reprezenta clar ce se evaluează:*

a) cunoştinţe privind un anumit subiect;

b) capacitățile de vorbire;

c) atât una cât şi cealaltă.

Trebuie subliniat că precizarea a ceea ce se evaluează nu este atât de tranşantă, absolută, întrucât atunci când interesează performanța lingvistică nu se face abstracție totală de conținutul comunicării, după cum nici atunci când sunt vizate cunoştinţe acumulate nu este neglijat modul de redare a acestora. Este vorba, prin urmare, de ceea ce este dominant în obiectivul general urmărit.

Deşi probele orale dețin o frecvență mare în practica şcolară, totuşi gradul lor de utilizare este diferit de la un sistem şcolar la altul. În general, în sistemele şcolare din vestul Europei sunt folosite mai ales pentru verificarea abilităților lingvistice şi mai puțin pentru verificarea cunoştinţelor referitoare la o anumită materie. În învățământul nostru, ca şi în alte țări, se poate aprecia că ele sunt dominante, ca frecvență, în evaluarea rezultatelor şcolare. Se consideră însă că, pe măsură ce creşte interesul pentru fiabilitatea şi eficiența evaluării performanțelor şcolare, mai ales prin dezvoltarea evaluării externe, evaluarea orală a cunoştinţelor îşi pierde din poziția dominantă pe care a avut-o. Considerăm necesară, însă, o observație. Ideea enunțată este întemeiată având în vedere numai validitatea şi fiabilitatea evaluării. Sub raportul efectelor pe care probele orale le produc în planul reglării sistematice şi operative a predării şi învățării, virtuțile acestor probe se conservă.

Moduri de realizare. Examinarea orală se realizează în multiple forme, utilizându-se tehnici variate. Dintre acestea pot fi menționate:

a) Conversația de verificare (întrebări/răspunsuri); este puternic structurată, întrucât intenția de verificare este evidentă; inițiativa aparține aproape exclusiv profesorului evaluator, care ține sub control situația; presupune, în final, comunicarea aprecierii.

b) Interviul (tehnica discuției – alături de întrebări, cuprinde şi punerea în discuție a unor probleme, dobândind caracterul unei discuții relativ libere, mai detensionată decât în cazul conversației de verificare) presupune şi disponibilitatea profesorului de a ceda candidatului inițiativa

privind traseul discuției. Prin aceasta, permite realizarea unei evaluări mai cuprinzătoare, globale, chiar dacă, aparent, este mai puțin riguroasă. Temele și explorarea lor apar și ca rezultat al interacțiunii celor doi parteneri, angajați într-un proces de comunicare.

Atât conversația cât și interviul presupun și o discuție introductivă, de „contact social", pentru cunoaștere și pentru a detensiona situația, creând un climat de încredere și colaborare, urmată de lansarea întrebărilor și punerea în discuție a problemelor. Eficacitatea ei depinde, considerabil, de conducerea discuției și adoptarea unei atitudini stimulative și de încredere reciprocă.

c) Verificarea realizată pe baza unui suport vizual, care presupune, în fapt, o discuție având ca suport imagini, scheme, grafice, chiar fenomene prezentate în condiții naturale pe care candidatul este solicitat să le descrie, să le explice, să le comenteze. Când „explicația candidatului este incompletă, ezitantă sau se întrerupe, se intervine cu întrebări având drept scop să clarifice unele aspecte, să-l ajute să înțeleagă ceea ce i se solicită și să-l dirijeze.

Este folosită frecvent în învățământul preșcolar și în învățământul primar, fiind în consonanță cu particularitățile gândirii la aceste vârste (stadiul operațiilor concrete), după cum își demonstrează utilitatea în verificarea capacității de comunicare într-o limbă străină, ca și în alte situații cum sunt: descrierea unor experiențe sau a unei lucrări practice urmărite.

d) Verificarea orală cu acordarea unui timp de pregătire a răspunsurilor, frecvent utilizată în condiții de examen, mai cu seamă la absolvirea învățământului liceal și în învățământul superior. În aceste cazuri, solicitările adresate candidatului sunt mai cuprinzătoare decât enunțul unei întrebări, făcând necesar un răspuns mai dezvoltat și coerent. De regulă, se cere ca răspunsul să fie „prezentat" și nu citit, un asemenea comportament punând în evidență gradul de stăpânire a subiectului dezvoltat.

e) Redarea (repovestirea) unui conținut, a unui ansamblu de informații, evenimente, fapte, situații etc. prezentate oral, în scris sau înregistrate fonic. Prin această tehnică se verifică atât capacitatea de înțelegere și reținere a ceea ce este prezentat, cât și de a reda în structuri verbale proprii, deci prin transformare, făcând apel la diferite mijloace de expresie științifică (scheme, grafice ș.a.).

f) Citirea unor dialoguri incomplete şi completarea acestora astfel încât să dobândească sensul adecvat. Constă în prezentarea unui dialog în care lipsesc replicile unuia dintre interlocutori, solicitându-se ca, după un răgaz de reflecţie, pentru a înţelege conţinutul şi sensul dialogului, candidatul să exprime replicile absente. Tehnica introduce o notă de varietate, făcând mai agreabil actul evaluativ. De aceea, este utilizată mai frecvent în activitatea cu elevi de vârste mici (învăţământul primar, gimnazial), precum şi în evaluarea pregătirii la limbi străine.

Virtuţi şi limite. Verificarea orală – în toate formele prin care se realizează – prezintă o serie de avantaje. În primul rând, reprezintă un mijloc util şi eficace de verificare operativă şi punctuală în acelaşi timp a pregătirii elevilor, integrându-se într-un mod firesc în demersul de instruire. Elevii percep momentele de verificare ca demersuri fireşti ale proceselor de instruire/învăţare.

• Verificările orale evaluează mai multe aspecte ale performanţelor şcolare decât alte metode. Avem în vedere valenţele lor în verificarea modului de exprimare al elevilor, logica expunerii, spontaneitatea, dicţia, fluiditatea exprimării ş.a. Îi deprinde pe elevi cu comunicarea orală directă, frecventă în viaţă, şi cu un mod de aprobare a ceea ce ştiu, obişnuit la vârsta adultă.

• În acelaşi timp, ea îndeplineşte şi funcţii de învăţare, prin repetarea şi fixarea cunoştinţelor, pe care le prilejuieşte, ca şi prin „întărirea" imediată a ceea ce subiecţii au învăţat.

• Din punct de vedere metodologic, verificarea pe această cale se distinge printr-un grad de interactivitate şi favorizează dirijarea elevilor către răspunsuri corecte şi complete, prin întrebări suplimentare, ajutându-i să înţeleagă corect conţinutul la care se referă solicitarea şi să iasă din impas.

• Totodată, permite şi tratarea diferenţiată a elevilor, făcând posibilă adecvarea gradului de dificultate al solicitărilor, ca şi a ritmului chestionării la posibilităţile acestora.

Limite. Opţiunea pentru acest mod de evaluare implică, însă, şi luarea în considerare a limitelor pe care le prezintă.

• În general, evaluările orale au o validitate redusă datorită imposibilităţii acoperirii uniforme a conţinuturilor predate pe un interval mai mare de timp şi verificării tuturor componenţilor clasei, privind asimilarea conţinutului supus verificării.

• Ele operează un sondaj în conținuturile predate și în rândul elevilor. Niciodată nu pot fi obținute, pe această cale, informații complete privind asimilarea unei arii de conținut de către o clasă de elevi. Datorită acestui fapt, procesul de învățământ – dacă s-ar limita numai la examinări orale – ar avansa în condițiile unui fed-back parțial, incomplet.

• Sub raportul cotării răspunsurilor, ele au fidelitate redusă, datorită mai multor circumstanțe: durata scurtă a examinării, răspunsurile nu se conservă, nu pot fi „revăzute" de evaluator, la care se adaugă variația comportamentului evaluatorului (oboseală, neatenție, supărare etc.), precum și influența exercitată asupra acestuia de opinia formată asupra elevului verificat (efectele – halo, Pygmalion).

• Nu poate fi ignorat nici faptul că nu se acordă șanse egale tuturor elevilor, gradul de dificultate al întrebărilor fiind, inevitabil, diferit și, în legătură cu aceasta, nu permit compararea pertinentă a performanțelor elevilor, întrucât aprecierile se raportează la elemente de conținut diferite.

• De menționat și faptul că sunt cronofage, utilizând mult timp, și neconvenabile unor categorii de elevi, cum sunt cei timizi sau care elaborează mai lent răspunsul.

Cerințe de utilizare. Din perspectiva caracteristicilor acestui mod de evaluare și îndeosebi a neajunsurilor acestuia, pot fi stabilite unele cerințe ce urmează să fie avute în vedere în utilizarea lor.

• În primul rând, cu toate imperfecțiunile amintite, utilizarea lor este necesară pentru abordarea capacității de exprimare orală, mai ales la discipline la care această capacitate constituie un element de specificare curriculară (studiul limbilor).

• Apoi, în realizarea ei, este necesar să fie folosite forme combinate, pentru ca efectele pozitive să se producă asupra întregii clase, adică atât verificări frontale cât și individuale. În orice situație, eficiența acestui mod de evaluare este dependentă, între altele, de măsura în care clasa nu rămâne în afara câmpului interacțional al verificării. În acest mod, componenții clasei își verifică propriile cunoștințe, pe seama celor chestionați, realizează un autocontrol și repetarea conținutului prin limbajul intern.

• Pentru creșterea nivelului de consistență și de precizie al aprecierii sunt necesare elaborarea și utilizarea unor scheme de cotare, recurgân-

du-se la: stabilirea elementelor dorite în răspunsuri, adiționarea ponderată a scorurilor acordate pentru fiecare componentă a răspunsului (informațiile, precizia, logica şi claritatea ideilor, cunoaşterea teoretică şi a aplicațiilor practice, redarea prin reproducere fidelă sau prin structuri verbale proprii etc.). De certă utilitate în acest scop este stabilirea unor liste de descriptori cu ajutorul cărora pot fi departajate mai exact nivelurile performanțelor elevilor. Experiența utilizării descriptorilor în evaluarea rezultatelor şcolare în învăţământul primar, începând cu anul şcolar 1998/1999, este convingătoare.

• Mai mult decât în cazul altor metode, o bună pregătire a profesorului ca evaluator este condiția generală pentru o evaluare eficace, prin metoda analizată. Ea presupune un antrenament specific în tehnica formulării întrebărilor, a conducerii interviului ca şi în cotarea răspun-surilor.

3. PROBA SCRISĂ

Ca şi examinările orale, probele scrise sunt mijloace de evaluare utilizate la toate nivelurile de şcolaritate şi la marea majoritate a disciplinelor de învăţământ.

Măsuri de realizare. După dimensiunea ariei conținutului a cărui asimilare este evaluată, precum şi după funcția dominantă îndeplinită, probele scrise se prezintă în trei tipuri:

a) probe curente, cu durată scurtă (extemporale), care cuprind arii restrânse de conţinut, de obicei conţinuturi curente;

b) probe de evaluare periodică – au o arie de cuprindere mai mare şi îndeplinesc precumpănitor o funcție diagnostică. De regulă, sunt aplicate după parcurgerea unor unități mai mari de conținut (capitole);

c) teze semestriale (de bilanț) care cuprind o arie de conținut mai mare decât cele periodice şi îndeplinesc funcție diagnostică şi prognostică.

Distincția dintre ele, mai ales dintre ultimele două, nu este atât de tranşantă, îndeosebi în cazul disciplinelor cu o oră sau două pe săptămână.

Pe lângă nuanțele care le disting totuşi, ca tipuri aparte, probele scrise pe parcursul procesului didactic îndeplinesc o funcție diagnostică, fiind menite să pună în evidență punctele forte, respectiv lacunele învăţării

realizate, din perspectiva obiectivelor vizate. Ele furnizează, atât profesorului cât şi elevilor, un feed-back, de dorit cât mai complet şi operativ, asupra performanţelor obţinute în direcţia obiectivelor de atins. Indică profesorului elementele de conţinut asupra cărora este necesar să revină, precum şi elevii faţă de care se impun măsuri recuperatorii, sugerând şi modalităţile de aprofundare aplicabile (repetări, exerciţii, activitate personală ş.a.). Prin aceasta, probele scrise îndeplinesc o funcţie corectivă, ele constituind premise ale acţiunii de evaluare îndreptate asupra demersului didactic întreprins.

În acelaşi timp, aceste probe constituie un mijloc de autoevaluare pentru elevi, informându-i la ce distanţă se află performanţele lor faţă de ceea ce se aşteaptă de la ei şi ce este necesar să întreprindă pentru aceasta; au, deci, o valoare formativă. În alte cuvinte, asigură relaţia elevului faţă de sine ca subiect al acţiunii.

Probele scrise nu se prezintă ca activităţi izolate, independente, desprinse de activitatea de predare/învăţare, ci constituie momente ale acesteia. Numeroşi autori (B. Bloom, Cronbach, Scriven) le atribuie o valoare formativă mai mare decât a altor moduri de evaluare, situându-l pe elev „pe itinerarul învăţării" şi reprezentând un instrument de integrare şi consolidare a învăţării.

Ele nu implică, însă, substituirea celorlalte procedee de verificare, ci rolul lor principal este de a face posibilă, periodic, o evaluare obiectivă şi operativă pe baza unui cuantum de cunoştinţe relevant şi cu scopul de a regla şi perfecţiona procesul instructiv-educativ.

Virtuţi şi limite. Eficienţa evaluării prin probe scrise se datorează, în primul rând, *avantajelor* pe care le prezintă acestea, din care pot fi evidenţiate:

– identitatea temei solicitate tuturor componenţilor unei clase, ceea ce oferă posibilitatea verificării modului în care a fost însuşit un anumit conţinut de către toţi elevii, precum şi şanse egale elevilor şi, în consecinţă, posibilitatea comparării acestora;

– în al doilea rând, permit verificarea unor capacităţi, de analiză/sinteză, tratarea coerentă a unui subiect, elaborarea unui răspuns mai cuprinzător, rezolvarea problemelor ş.a., pe care evaluările orale nu le

pun decât parțial în evidență. Verifică competențe specifice ale învățării, cum este exprimarea în scris;

– din punct de vedere al cotării, probele scrise conferă evaluării un grad mai ridicat de fiabilitate, permițând reexaminarea răspunsului (care este conservat). La aceasta se adaugă faptul că sunt convenabile elevilor timizi și celor care elaborează răspunsurile mai lent, precum și posibilitatea verificării multor elevi în timp scurt.

Inconvenientele acestor probe privesc faptul că, uneori, operează un sondaj în învățare, nu permit dirijarea elevilor în formularea răspunsurilor și, mai ales, faptul că întărirea (pozitivă/negativă) răspunsului nu se produce imediat.

Elaborarea probei. O probă scrisă este mai mult decât un enunț de întrebări sau de sarcini de lucru. Este o activitate complexă deși, de multe ori, probele sunt concepute ad-hoc. Practica în domeniu arată că demersurile multor profesori în această direcție sunt mai puternic influențate de cerința aprecierii cât mai exacte a achizițiilor realizate de elevi și de ușurința corectării lucrărilor, decât de aceea a cunoașterii cât mai depline a performanțelor elevilor în raport cu obiectivele învățării. Ca urmare, sunt situații frecvente în care conceperea probelor nu se raportează la conținuturile fundamentale predate și la obiectivele vizate în procesul didactic. Itemii (solicitările) nu concordă cu natura conținuturilor și nici cu comportamentele care indică învățarea conținuturilor la nivelul obiectivelor. Conținuturile experimentale și practice, ca și capacitatea de a opera cu cele însușite sunt verificate prin apel la cunoștințe acumulate. În asemenea situații, validitatea acestor probe scade simțitor.

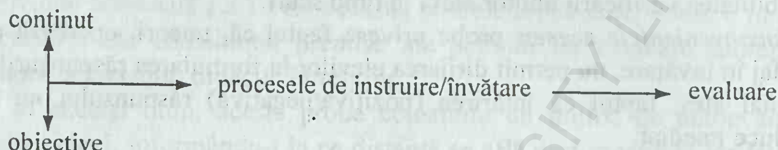
Elaborarea probei de evaluare are caracter de proces, realizat în etape consacrate unor demersuri specifice. Ea presupune:

a) Precizarea scopului probei, a funcțiilor pe care este destinată să le îndeplinească în desfășurarea procesului didactic. În contextul unei evaluări inițiale, funcția este dominant prognostică, determinând condițiile de angajare a elevilor în programul care urmează. În cazul probelor aplicate pe parcursul programului, acestea au caracter diagnostic, urmând să stabilească gradul de asimilare a cunoștințelor și de formare a abilităților vizate, după cum, în evaluările finale, probele

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

îndeplinesc, de regulă, o funcţie diagnostică şi prognostică. Scopul probei determină natura probei, structura şi conţinutul ei.

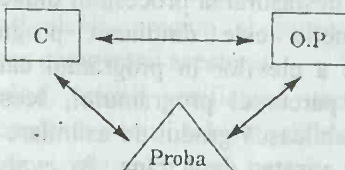
b) Stabilirea conţinuturilor supuse verificării şi a obiectivelor pedagogice corespunzătoare, cu menţiunea că oricare ar fi scopurile vizate de probă, aceasta este centrată pe conţinuturile esenţiale, reprezentative. Acest demers pune în evidenţă concordanţa şi legătura logică dintre:



şi presupune elaborarea unui tabel de specificaţii (matrice), proiect al structurii probei.

Conţinuturi esenţiale / Obiective	Obiectivele învăţării						Număr itemi
	R	C	Aplic.	A	S	Ev.	
C1 C2 C3							

Validitatea unei probe este dependentă, între altele, de concordanţa dintre conţinuturile instruirii şi obiectivele pedagogice vizate, de o parte şi conţinutul probei, ceea ce înseamnă că, în alcătuirea probei, numărul şi tipul itemilor (sarcinilor de lucru) sunt în concordanţă cu numărul şi natura conţinuturilor şi obiectivelor corespunzătoare acestora.



Această relaţie dobândeşte unele nuanţe în cazurile în care, la unele discipline, de exemplu matematica, intervin conţinuturi concrete mai numeroase (*2*).

Deseori, această concordanţă nu este realizată, verificându-se, de exemplu, capacitatea de aplicare a unor cunoştinţe, abilităţi, prin itemi care nu solicită decât descrierea proceselor şi acţiunilor de aplicare.

c) Redactarea probei, în concordanţă cu conţinuturile de verificat şi cu obiectivele corespunzătoare lor. Cerinţele ce trebuie avute în vedere privesc:

• Numărul întrebărilor – care depinde de aria conţinutului astfel încât să fie relevante pentru cunoaşterea acestui conţinut şi, în acelaşi timp, să ofere posibilitatea de a fi îndeplinite în timpul stabilit (încărcarea operaţională). Se consideră că cerinţa amintită este realizată atunci când, sub raportul ritmului de lucru, întrebările pot fi realizate de 75-80% din subiecţi.

• Din punctul de vedere al tipurilor de itemi, redactarea probei implică, între altele, analiza principalelor manifestări de comportament implicate în învăţare şi care pot constitui repere pentru elaborarea probei. În acest sens, Emil Planchard (*3*) distinge mai multe tipuri de comportamente de complexitate crescândă:

– evocarea/redarea unor noţiuni, date, evenimente, reguli, fenomene;

– discriminarea, alegerea celor corecte dintr-o serie de enunţuri corecte/false;

– alegerea răspunsului optim, deci tot o alegere dintr-o serie de variante apropiate ca sens şi ca formă;

– asociaţia sau adaptarea, ceea ce presupune găsirea relaţiei logice dintre două evenimente, fenomene, obiecte, personaje ş.a. selecţionate dintr-un ansamblu;

– clasificarea, ceea ce implică organizarea într-o ordine logică a unui grup de elemente prezente.

Tipuri de itemi. Calitatea probei este dependentă de multe condiţii, dar în primul rând de calitatea itemilor. Un item indică sarcina ce se cere îndeplinită, solicitarea adresată. Deşi, de cele mai multe ori, itemul este sub forma unei întrebări sau a unor cerinţe, el poate adopta forme variate (cerinţa rezolvării unui exerciţiu sau a unei probleme, a unui enunţ care urmează să fie apreciat, comentat, o sarcină de lucru etc.).

De asemenea, pot fi creați mai mulți itemi, chiar în aceeaşi formă. Un astfel de demers este necesar şi util în cazul în care profesorul, predând la câteva clase paralele, doreşte să aplice aceeaşi probă la toate clasele, ca şi în cazurile în care este necesară constituirea unui portofoliu de itemi. Producerea mai multor itemi de acelaşi tip (formă) se realizează prin „dezvoltare" şi prin „donare" (test asemănător) – George Bethell (*1*).

„Dezvoltarea" unui item presupune constituirea altora care, fără să fie asemănători, sunt conectați aceleiaşi idei. De exemplu:

„Un elev cumpără patru cărți, fiecare costând 1 leu fiecare. Cât plăteşte pentru toate?"

Dezvoltate:

„Un elev cumpără patru cărți, costând fiecare 1 leu. Plătind cu o hârtie de 50 lei, cât primeşte restul?", sau:

„Un elev cumpără trei caiete şi două pixuri. Un caiet costă 2 lei, iar un pix costă 1leu. Cât trebuie să plătească?"

Clonarea constă în construirea unor versiuni paralele (asemănătoare) unui item. Exemplu:

„Care din romanele următoare sunt scrise de M. Sadoveanu?"

„Care din poeziile următoare sunt scrise de M. Eminescu?"

Calitatea subiectelor constituie una din condițiile eficacității evaluării realizate la examinare. Ea este dependentă de numeroase aspecte ale subiectelor: dimensiunea acestora, în raport de timpul atribuit, de capacitatea de efort şi de concentrare a candidaților, raportarea lor la conținuturi esențiale (care dau structura cognitivă a disciplinei, să vizeze obiectivele disciplinei), corectitudinea şi claritatea formulării lor, gradul de dificultate etc.

De pildă, sub raportul corectitudinii şi clarității formulării subiectelor, profesori practicieni fac observația îndreptățită că subiectele au ca scop „să le permită elevilor să pună în evidență cunoştințele acumulate pe parcursul anilor de studiu" şi nu „să le demonstreze că nu ştiu mare lucru în comparație cu ei" (*4*).

Din punct de vedere al gradului de dificultate, cu tot caracterul relativ al acestei cerințe, subiectele pentru o probă trebuie sa elimine orice intenție de „a-i bloca" pe candidați, de a-i pune în fața unor cerințe de neîndeplinit şi a unor obstacole de nedepăşit. Cerința de bază este aceea ca subiectul să permită identificarea nivelului la care se găsesc cei evaluați în raport cu obiectivele stabilite prin programă (*5*).

În strânsă legătură cu claritatea subiectului este şi condiţia care priveşte precizia acestuia, astfel încât atât educatorul cât şi candidaţii să se afle „pe aceeaşi lungime de undă“, fără divergenţe în privinţa conţinutului răspunsului acceptabil. Din aceasta rezultă cerinţa evitării subiectelor prea generale, cu grad mare de generalitate.

Spectrul itemilor se întinde de la itemii obiectivi până la cei subiectivi. Se corelează cu determinarea tipului de itemi cu răspunsuri închise şi itemi cu răspunsuri deschise. În esenţă, principalele tipuri de itemi sunt reprezentate de itemii obiectivi, semi-obiectivi şi subiectivi (cu răspunsuri deschise).

• *Itemii obiectivi* permit măsurarea mai exactă a rezultatelor, fiind dominanţi în testele de cunoştinţe, mai ales în cele standardizate. Pot dobândi forma de:

– itemi cu *alegere duală,* care presupun alegerea unui răspuns din două răspunsuri oferite: adevărat/fals; corect/greşit; da/nu; acord/dezacord; potrivit/nepotrivit.

Sunt utilizaţi îndeosebi pentru verificarea cunoaşterii unor termeni, date, principii, pentru a diferenţia enunţuri factuale sau de opinie şi pentru a identifica relaţia de tip cauză/efect;

– *itemi de tip asociere simplă (împerechere)* care solicită stabilirea unor corespondenţe între cuvinte, propoziţii, fraze, numere, litere, diverse simboluri, distribuite în două grupe (coloane, rânduri), prima grupă reprezentând enunţul itemului (premise), iar a doua – răspunsurile;

– itemi *cu alegere multiplă* – solicită alegerea unui răspuns dintr-o listă de alternative oferită. Pentru fiecare item sunt oferite 2-4 răspunsuri, din care unul singur este corect, iar ceilalţi sunt „distractori", răspunsuri aparent corecte. Acoperă o arie largă din conţinutul a cărui învăţare trebuie verificată (ca de altfel itemii cu răspunsuri închise). Probabilitatea unor ambiguităţi în formularea răspunsurilor şi în aprecierea acestora este diminuată.

Itemii obiectivi, cu răspunsuri închise, sunt folosiţi ca mijloace destinate să elimine dezacordurile dintre evaluatori şi să confere actului evaluativ mai multă precizie, să devină mai obiectiv. Experienţa a arătat că aprecierea devine mai exactă atunci când se alege răspunsul corect din mai multe oferte. Din acest punct de vedere, itemii de această natură se prezintă ca reacţie faţă de probele tradiţionale, care lasă mult loc

dezacordurilor în evaluare. De asemenea, prezintă avantajul de a fi corectate mai uşor şi mai repede, uneori chiar prin mijloace mecanice. Utilizarea unor grile de corectare asigură corectării o fidelitate ridicată, fiind posibil ca mai mulţi evaluatori să ajungă la aceeaşi apreciere.

Categoria itemilor obiectivi se caracterizează prin: obiectivitate ridicată a notării; validitate înaltă pentru verificarea cunoştinţelor asimilate şi pentru probleme abordate analitic; grad înalt de directivism în ceea ce priveşte elaborarea răspunsurilor (acestea fiind oferite de evaluator); măsoară cu precădere rezultatele situate în zona informaţiilor a domeniului cognitiv.

Inconveniente. Dincolo de aceste avantaje, în utilizarea lor trebuie ţinut seama de faptul că prezintă şi unele incoveniente. Cel mai important este că fac apel la memorie, fiind adecvaţi verificării învăţărilor bazate pe receptare şi recunoaştere şi mai puţin apelează la gândire şi la învăţări creative. Apoi, construirea lor este anevoioasă, mai ales a distractorilor (răspunsurile aparent corecte), întrucât caracterul lor eronat nu trebuie să fie evident. Când acest caracter eronat este evident, ei nu-şi mai realizează funcţia pentru care sunt enunţaţi, subiecţii alegând răspunsul corect numai prin eliminarea celor evident incorecte. Distractorii trebuie să semene înşelător cu răspunsul corect, să „exercite o putere de atracţie" cât mai mare (Noizet şi Caverni) pentru a solicita capacitatea candidaţilor de a discerne. Numai cu această condiţie există garanţia că alegerea răspunsului corect este rezultatul cunoaşterii şi nu al întâmplării.

De asemenea, itemii obiectivi sunt uşori pentru subiecţi (unii autori apreciind că favorizează „lenea intelectuală", întrucât nu cer „a produce", ci „a alege", „a evalua"). În acelaşi timp, itemii cu alegere multiplă privilegiază un anumit mod de răspuns şi chiar un anumit mod de învăţare, diferite de alte forme de reflecţie mai frecvente în viaţă.

• *Itemii semiobiectivi* cuprind întrebări şi cerinţe care presupun elaborarea răspunsurilor de către cei examinaţi. Această categorie include:

– itemi cu „răspunsuri scurte", formulaţi într-o manieră directă şi concisă, specificând în mod clar natura răspunsului corect (de ex.: care este formula dioxidului de carbon?" sau „cum se calculează lungimea cercului?");

– itemii „de completare" solicită drept răspuns câteva cuvinte care să se înscrie în contextul suport oferit (text lacunar); ei nu sunt altceva decât

răspunsuri incomplete, lipsind termeni cheie care dau sens enunțului;

– întrebări structurate, constituite din mai multe întrebări subsumate (subîntrebări) legate printr-un element comun şi conducând la realizarea unor mici eseuri (un răspuns coerent elaborat).

• *Itemii subiectivi* sau *itemii cu răspuns deschis* (de tip eseu) – testează, de regulă, capacitatea de tratare coerentă şi într-un mod personal a unui anumit subiect, originalitatea, capacitatea creativă. Se prezintă ca itemi „tip eseu" sau ca solicitări privind rezolvarea de probleme.

Pe ansamblu, itemii subiectivi reprezintă moduri generale şi naturale de cunoaştere a performanțelor şcolare şi, datorită acestui fapt, dispun de validitate înaltă de evaluare a performanțelor complexe, aparținând zonelor superioare ale comportamentelor domeniului cognitiv. Verifică atât cunoştințe cât şi capacitatea de elaborare şi exprimare. La acestea se adaugă faptul că sunt uşor de construit şi permit formularea fără ambiguități.

În schimb, comportă o dificultate mai mare pentru o notare fidelă; răspunsurile nu pot fi apreciate cu exactitatea itemilor obiectivi. De asemenea, nu sunt posibile compararea răspunsurilor date de elevi şi nici examinarea într-un număr mare de subiecte.

Formularea itemilor. Concordanța itemilor cu natura conținuturilor verificate şi, mai ales, a obiectivelor vizate este dependentă de modul de formulare a acestora. Regula generală care îşi găseşte aplicarea este aceea ca formularea itemilor să solicite cât mai exact comportamentul ce urmează să fie evaluat. Ed. Thorndike enunță un sistem de cerințe destinate să orienteze acțiunea evaluatorului de proiectare a itemilor:

– precizați procesul intelectual pe care doriți să-l folosească elevul pentru a răspunde;

– folosiți elemente noi sau o prezentare nouă a întrebărilor;

– începeți întrebările cu: comparați, expuneți, explicați de ce, enumerați; evitați formulări de tipul „ce", „când", „unde";

– dați o formulare clară şi precisă solicitărilor;

– asupra unui subiect controversat, să se ceară argumente şi nu atitudini;

– să atragă un comportament pe care îl doriți manifestat;

– adaptarea lungimii şi complexității la maturitatea elevilor.

Câteva sublinieri. Analiza diferitelor tipuri de itemi pune în evidență faptul că variația lor se corelează cu raportul dintre informativ şi formativ.

• Tipologia lor poate fi pusă în relație cu clasele comportamentale ale taxonomiilor obiectivelor pedagogice cognitive şi cu tipuri de învăţare corespunzătoare acestora. Astfel, solicitări de tipul:

– când, unde, cât, ce, ce mărime, formula – presupun reproducere (R);

– în ce fel, cum, de ce? au caracter reproductiv, dar realizează un progres în plan formativ, presupunând argumentări, transfer – înţelegere (Î);

– exemplifică, rezolvă, efectuează! etc. – aplicare (A);

– demonstrează, compară, clasifică, în ce scop, cum îţi explici? – operaţional logic (G);

– soluţii posibile, interpretează, dacă avem în vedere faptul că... – puternic formativ, creativitatea (C).

• Tipurile de itemi sunt într-o relaţie de complementaritate. Această relaţie evidenţiază faptul că un anumit tip de itemi nu se substituie celorlalte ci se adaugă acestora, constituind alternativa. În unele situaţii ei pot reprezenta alternative posibile, deşi în cele mai multe cazuri fiecare tip verifică cu predilecţie învăţări diferite, deci tipuri distincte de rezultate şcolare.

În consecinţă:

Itemii cu răspunsuri deschise solicită:

– elaborarea răspunsurilor şi, în acest fel, constată capacitatea elevilor de a expune coerent, logic şi complet un subiect;

– dezvoltarea unor reflecţii, a unei teze, demonstrând-o, argumentând-o, sau rezolvarea unei probleme;

– organizarea cunoştinţelor, ordonarea ideilor, construirea demonstraţiei (cerute de elaborarea răspunsului);

– utilizarea cunoştinţelor în explicarea unor fenomene etc.

Itemii cu răspunsuri închise şi, într-o anumită măsură, cei semiobiectivi:

– fac apel la memorie, la acumularea informaţiilor, stăpânirea lor;

– verifică disponibilitatea cunoştinţelor acumulate în explicarea altor fenomene.

Rezultă că diferite tipuri de itemi nu furnizează acelaşi tip de informaţii privind rezultatele şcolare.

• Construirea itemilor într-o probă este necesar să se distribuie raţional sub raportul gradului de dificultate. Deşi nu poate fi stabilită o regulă general valabilă, practica evaluării arată că o probă răspunde

acestei cerințe dacă, în ansamblul itemilor, 10-15% au un grad de dificultate mai mare și în aceeași proporție sunt solicitări mai ușoare, urmând ca 70-80% să se raporteze la nivelul mediu; în alte cazuri, cei care sunt de nivel mediu reprezintă numai 60% sau chiar 50%.

• Din punct de vedere metodologic, este recomandabil ca, în general, un item cu răspunsuri închise să cuprindă o singură solicitare, după cum cei cu răspunsuri deschise să fie astfel formulați încât să favorizeze concentrarea asupra răspunsului corect și să nu genereze îndoieli în legătură cu ceea ce trebuie să conțină răspunsul.

d) Odată elaborată proba, demersul următor constă în alcătuirea *grilei de corectare*. Aceasta constă în precizarea datelor și a ideilor principale ce trebuie să se regăsească într-un răspuns bun, complet: datele importante, corectitudinea unor formulări (la o probă de limbă), soluțiile posibile la o problemă ș.a.m.d. Grila de corectare folosește evaluatorului pentru o apreciere mai exactă a completitudinii și exactității răspunsurilor.

e) Elaborarea *baremului de notare* (schema de punctaj), constând în cotarea itemilor, stabilirea punctajului pentru fiecare item, iar în cazul celor subiectivi chiar pentru componente ale fiecărui item.

Termenul de barem are, în contextul evaluării performanțelor școlare două accepțiuni:

– una de etalon de apreciere a unei probe, indicând condițiile principale ale răspunsului așteptat la un item și punctajul atribuit;

– a doua privește performanțele minime în legătură cu realizarea obiectivelor corespunzătoare conținuturilor verificate. Ele indică nivelul minim de pregătire al elevului referitor la conținutul disciplinei, pentru a continua programul cu șanse de reușită. Sub acest aspect baremele minime constituie repere pentru definirea performanței, acceptabile, delimitând starea de reușită de starea de eșec.

Înțelegerea și utilizarea lor corectă comportă unele precizări. Astfel, baremele minime sunt concepute pentru evaluarea randamentului elevilor, mai precis pentru reglarea conduitei educatorului ca evaluator în determinarea înălțimii ștachetei de promovare. Ele nu pot fi adoptate ca ghid al activității de predare/învățare, întrucât aceasta vizează pregătirea elevilor la niveluri, de regulă, mai ridicate decât limita accesibilității.

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

De asemenea, stabilind nivelul minim al performanței, este necesar ca baremele să definească acest nivel atât din punct de vedere cantitativ (cunoștințe acumulate), cât și calitativ (capacitate de transfer, de aplicare, precizia, rapiditatea în lucru ș.a.).

În ceea ce privește punctajul atribuit, se pot produce mai multe situații.

• Una, în care se atribuie o notă pentru fiecare item, urmând ca media aritmetică a acestora să exprime aprecierea lucrării (de exemplu, pentru patru itemi notați cu 6, 8, 5 și 7 se calculează media 26 : 4 = 6,5 care este nota atribuită lucrării). Procedeul este adecvat în situațiile – destul de rare – în care greutatea (importanța specifică a itemilor) este aproximativ aceeași. Cum, însă, în majoritatea cazurilor, ponderea itemilor în ansamblul probei este diferită, utilizarea procedeului nu este recomandabilă. În același timp, să observăm că, în cazul arătat, aplicarea procedeului servește numai pentru a cunoaște calitatea răspunsurilor la solicitările cuprinse în probă.

• A doua situație constă în stabilirea unui punctaj diferit de la un item la altul, funcție de importanța fiecăruia în ansamblul probei; se ajunge la un „punctaj cumulativ“, totalul punctelor acumulate exprimând valoarea lucrării.

Dacă totalul punctajului stabilit este corespunzător sistemului de notare pe scala 10-1, atunci punctajul obținut la *o probă* are semnificație de notă atribuită.

În situațiile în care totalul punctajului este mai mare decât întinderea scalei de notare, fiind de exemplu de 20, 30 și mai mare, se recurge la convertirea punctajului obținut de fiecare candidat în note, folosindu-se formula:

$$\frac{\text{muncă total puncte obținute} \times 10}{\text{număr total puncte}} \qquad \frac{18 \times 10}{20} = \frac{180}{20} = \text{nota } 9$$

Utilizarea baremelor, deși favorizează realizarea unei aprecieri mai exacte, totuși suportă și unele observații critice. Astfel, cea mai importantă privește faptul că, precumpănitor, baremele privesc informațiile

acumulate de examinați și precizia redării acestora. Mai puțin ele se raportează la rezultate mult mai importante ale activității școlare: capacitatea de prelucrare, de sinteză, nota de originalitate a răspunsului etc. De aceea, în cazul unor probe care verifică performanțe cu caracter de creație, pentru evaluarea rezultatelor este posibil și oportun ca baremul de notare să fie înlocuit cu stabilirea unui „criteriu de reușită".

f) *Aplicarea probei.* Eficacitatea actului de evaluare depinde, în primul rând, de modul în care este elaborată proba, dar și de maniera în care este aplicată. Mai ales, validitatea probei pune în discuție și modul de administrare. Este motivul pentru care unii autori, referindu-se la acest aspect, pe lângă validitatea de conținut și de structură, disting și o validitate de administrare.

Aplicarea probei de evaluare generează mai multe probleme psihopedagogice și tehnice. Cele dintâi sunt examinate în altă parte a lucrării. De data aceasta sunt avute în vedere cele tehnice.

În primul rând, se consideră oportună, de regulă, înștiințarea elevilor despre aplicarea probei. Acest fapt este de natură să reducă stresul pe care, adesea, îl provoacă, generând, în schimb, cooperarea profesor-elevi. Aplicarea probei prin „surprindere" – poate cu excepția unor situații deosebite – nu este justificată; ea nu aduce nimic în plus în realizarea funcțiilor actului evaluativ.

Concepția și practica după care evaluarea trebuie „să-i ia prin surprindere" pe elevi este în multe cazuri desuetă. Menirea evaluării nu este de „a-i surprinde pe elevi în defect" (cu falsa motivare că astfel vor fi determinați să învețe sistematic). Rolul ei fundamental – cel puțin din această perspectivă – este de a orienta și stimula învățarea, de a o susține și una din condițiile îndeplinirii acestui rol este să-i asocieze pe elevi la realizarea actului evaluativ. Ideea după care succesul în educație este asigurat de măsura în care obiectul acesteia – cel educat – devine și subiect al propriei lui formări este pe deplin aplicabilă și în planul acțiunilor de evaluare. Din păcate, optica asupra evaluării, ca acțiune menită „să-i oblige pe elevi să învețe" sau numai „să sancționeze" – pozitiv ori negativ – rezultatele obținute și, în funcție de acestea, „să-i clasifice", este încă destul de răspândită. Investigații întreprinse în rândul unor grupuri de cadre didactice, constituite aleator (participanți la cursuri

de perfecționare), ca și numeroase constatări directe efectuate în unități de învățământ au confirmat ideea enunțată.

Prezintă importanță nu numai cunoașterea de către elevi a momentului aplicării probei, ci și a conținuturilor supuse verificării. O asemenea atitudine vine în sprijinul efortului elevilor de a decodifica stilul profesorului ca evaluator, adică ce „pretinde" când examinează: verifică elementele esențiale de conținut sau toate informațiile vehiculate, indiferent de importanța lor; solicită restituirea fidelă a celor predate sau apreciază nota personală de prezentare a acestora, se limitează la „restituirea" cunoștințelor sau apelează la capacitatea de interpretare și de aplicare a acestora ș.a.m.d.

La începutul aplicării probei sunt oportune scurte explicații pentru înțelegerea scopului probei, pentru abordarea subiectelor, modul de lucru, timpul de lucru ș.a.

4. METODE ALTERNATIVE DE EVALUARE

Ansamblul tradițional al metodelor de evaluare este îmbogățit cu noi tehnici pe care practica școlară le pune în evidență. Spre deosebire de metodele tradiționale care realizează evaluarea rezultatelor școlare obținute pe un timp limitat și în legătură cu o arie mai mare sau mai mică de conținut, dar oricum definită, metodele alternative de evaluare prezintă cel puțin două caracteristici: pe de o parte, realizează evaluarea rezultatelor în strânsă legătură cu instruirea/învățarea, de multe ori concomitent cu aceasta; pe de altă parte, ele privesc rezultatele școlare obținute pe o perioadă mai îndelungată, care vizează formarea unor capacități, dobândirea de competențe și mai ales schimbări în planul intereselor, atitudinilor, corelate cu activitatea de învățare. Evaluarea acestora presupune o investigare de mai lungă durată a comportamentului elevilor.

Dintre cele care se produc în corelație strânsă cu predarea/învățarea sunt: studiul de caz, fișele de activitate personală, observarea curentă a comportamentului școlar al elevilor.

a) **Studiul de caz** este utilizat încă de mult ca metodă de învăţământ, cu valenţe sub raportul învăţării, îndeosebi în predarea disciplinelor socioumane. Experienţa a demonstrat şi valenţele ei ca metodă de evaluare (*6*). Aceleaşi caracteristici ale studiului de caz ca metodă de instruire/învăţare (observarea unor fenomene, analiza acestora, explicarea lor) sunt utilizate şi în scopul măsurării şi evaluării capacităţii elevilor de a realiza asemenea demersuri (analiză, înţelegere şi interpretarea unor fenomene, capacitate de argumentare, de emitere a unor judecăţi de valoare, precum şi a unor convingeri şi trăsături de personalitate). În consecinţă, studiul de caz, ca mijloc de evaluare, se realizează prin analiza şi dezbaterea cazului pe care îl implică.

b) **Fişa pentru activitatea personală** a elevilor. Funcţia principală a acestui instrument este de învăţare prin activitate proprie, dirijată sau independentă, dar oferă în egală măsură posibilitatea de evaluare a pregătirii elevilor, punând în evidenţă nu numai ceea ce ştiu, ci şi capacitatea de a învăţa în mod independent. Aceste funcţii se întrepătrund într-atât de strâns încât, în practica şcolară, fişa de muncă independentă este utilizată ca mijloc de învăţare şi ca probă de evaluare (*7*).

c) **Investigaţia** este, ca şi primele două metode, atât o modalitate de învăţare cât şi mijloc de evaluare. Constă în solicitarea de a rezolva o problemă teoretică sau de a realiza o activitate practică pentru care elevul este nevoit să întreprindă o investigaţie (documentare, observarea unor fenomene, experimentarea etc.) pe un interval de timp stabilit. Îndeplineşte mai multe funcţii: acumularea de cunoştinţe, exersarea unor abilităţi de investigare a fenomenelor (de proiectare a acţiunii, alegerea metodelor, emiterea unor ipoteze, culegerea şi prelucrarea datelor, desprinderea concluziilor), ca şi de evaluare a capacităţii de a întreprinde asemenea demersuri.

d) **Observarea curentă a comportamentului** elevilor reprezintă o modalitate de cunoaştere a evoluţiei acestora şi este realizată în contextul activităţii şcolare. Este, de fapt, un produs al interacţiunii educator-elevi, care oferă celui dintâi posibilitatea de a cu noaşte progresele înregistrate în învăţare (cunoştinţe acumulate şi mai ales capacităţi formate), interesele şi aptitudinile elevilor, precum şi atitudinea lor faţă de activitatea şcolară.

Deşi este subapreciată de către o parte din educatori, fiind percepută ca un mod informal, ocazional, de cunoaştere a progreselor elevilor, ea pune în evidenţă în mod direct ceea ce toate celelalte metode de evaluare oferă numai indirect, şi anume cunoaşterea interesului şi a atitudinii elevilor faţă de învăţare. Îndeplinirea sistematică a îndatoririlor şcolare, oferta de răspuns pe care o fac în timpul lecţiilor, dorinţa de a participa la ceea ce întreprinde pe parcursul acestora şi alte manifestări de acest fel sunt semnificative pentru pregătirea şi gradul de pregătire ale elevilor.

Eficacitatea metodei creşte considerabil atunci când observarea comportamentului elevilor este întreprinsă sistematic, presupunând: stabilirea obiectivelor acesteia (repere) pentru o perioadă definită (cunoştinţe acumulate, abilităţi formate, capacitatea de a lucra în grup, atitudini faţă de colegi etc.), utilizarea unor instrumente de înregistrare şi sistematizare a constatărilor (fişă, scală de apreciere).

Introducerea „caietului de evaluare a elevului“ în contextul acţiunii de reformă a sistemului de evaluare în învăţământul din ţara noastră este de natură, între altele, să stimuleze observarea sistematică a comportamentului şcolar al elevilor şi valorificarea datelor obţinute, pe această cale, în scopul evaluării performanţelor acestora.

e) Raportul de evaluare (portofoliul) constituie nu atât o metodă distinctă de evaluare, cât un mijloc de valorizare a datelor obţinute prin evaluări realizate. Presupune un proces de analiză a datelor obţinute pe numeroase căi şi o perioadă relativ mare (de obicei raportată la semestru, an şcolar, ciclu de învăţământ). Raportul de evaluare are în vedere toate „produsele" elevilor şi, în acelaşi timp, progresul înregistrat de la o etapă la alta. El se substituie, tot mai mult, modului tradiţional de realizare a bilanţului rezultatelor elevului(lor) prin media aritmetică „săracă în semnificaţii" privind evoluţia şcolară a acestuia.

Raportul de evaluare reprezintă un veritabil „portret pedagogic“ al elevului relevând: nivelul general de pregătire, rezultatele deosebite obţinute în unele domenii, ca şi rezultate slabe în altele, interese şi aptitudini demonstrate, capacităţi formate, atitudini, dificultăţi întâmpinate în învăţare ş.a.m.d.

„Caietul de evaluare a elevilor“, introdus experimental în învăţământul primar, începând din anul şcolar 1998/1999, ordonează aprecierile emise asupra elevului pe patru grupe de comportamente

şcolare (participarea la lecţii, disciplina la lecţii, participarea la viaţa colectivului, atitudini faţă de colegi), însumând douăzeci şi cinci de judecăţi de valoare din care educatorul va selecta pe cele adecvate fiecărui elev, pe baza observaţiilor curente consemnate în caiet.

f) Evaluarea cu ajutorul ordinatorului. Ordinatorul are multiple utilizări în activitatea şcolară (*8*). Acestea pot fi raportate la:

– instruirea asistată de calculator (IAC), în care interacţiunea elev-ordinator reprezintă una din notele sale caracteristice şi are un rol important pentru rezultatele învăţării;

– învăţarea programării, care reprezintă o finalitate dar şi mijloc;

– gestiunea pedagogică, însemnând acţiunea de evaluare în sensul cel mai cuprinzător al termenului şi care nu implică interacţiune elev-maşină decât în cazul în care evaluarea dobândeşte caracter de proces autoevaluativ.

Ca mijloc de gestiune pedagogică, pe lângă utilităţile pe care le oferă (calcul, evidenţă, stocarea şi tratarea informaţiei etc.), ordinatorul constituie un mijloc util şi fecund în realizarea proceselor evaluative având ca obiect performanţele şcolare. Utilităţile privesc multiple aspecte ale actului evaluativ:

– evidenţa răspunsurilor – pentru aprecierea exactă a calităţii acestora şi pentru adoptarea măsurilor de remediere a celor nereuşite;

– gestionarea timpului pentru răspunsuri;

– analiza răspunsurilor (identificarea cuvintelor cheie, analiza formulelor, ortografia etc.);

– corectarea automată a testelor în general, a celor cu alegere multiplă, în special;

– facilitarea analizei statistice a rezultatelor, examinarea şi compararea tipurilor de răspunsuri, indicând ce lipseşte, erori.

5. CONCLUZII ŞI EXIGENŢE METODOLOGICE GENERALE

a) Analiza metodelor de măsurare şi evaluare a rezultatelor şcolare, fiecare prezentând însuşiri distinctive, virtuţi şi limite, conduce în mod logic la complementaritatea acestora. În consecinţă, atitudinea dezirabilă faţă de sistemul metodelor nu implică acceptarea unora şi excluderea

altora. Problema adevărată constă, la fiecare situație de evaluare, în opțiunea pentru utilizarea metodei (lor) apreciate ca fiind adecvate. Dar recurgerea la unele forme și metode de evaluare nu se produce la întâmplare, ci ca *o decizie în concordanță cu raționalitatea procesului didactic.* În general, modul de a gândi și de a realiza acțiunea educativă, inclusiv procesele evaluative, nu este numai unul și nici produsul întâmplării, ci constituie un *demers întemeiat pe alternative,* opțiunile pentru diverse proceduri, metode, operații fiind motivate logic, funcțional, finalist.

Pe fondul sensului ei general de conformitate cu cerințele situației de instruire/învățare, raționalitatea semnifică necesitatea de *adecvare a acțiunilor evaluative* la condiții și la celelalte componente ale procesului didactic. Ca urmare, în conceperea și realizarea întregului proces didactic, inclusiv a acțiunilor evaluative, este oportună detașarea de monismul metodologic, de clișee preconcepute și promovarea pluralității abordărilor.

În strânsă legătură cu ideea precedentă trebuie subliniat că *nici o metodă de evaluare nu este aplicabilă cu rezultate acceptabile fără să fie adaptată contextului* în care este utilizată, cu referire la:

– vârsta elevilor, cu implicații asupra structurii și duratei probei;
– obiectivele urmărite, ceea ce determină alegerea conținutului de verificat;
– natura conținuturilor verificate și obiectivele corespunzătoare acestora;
– tipul de decizii ce urmează a fi luate ș.a.

În consecință, este greu de imaginat că o metodă sau alta, oricât de evidente ar fi virtuțile acesteia, să acopere toate cerințele pe care le reclamă evaluarea rezultatelor școlare sau să răspundă nevoilor tuturor situațiilor de instruire.

b) Varietatea obiectivelor vizate în actul didactic, și a căror realizare constituie obiectul acțiunilor evaluative, face necesară *folosirea unei game bogate și nuanțate de forme, metode și tehnici de evaluare.* Opțiunile pentru unele din acestea, într-o situație definită, nu exclud posibilitatea utilizării și a altor tehnici, după cum, chiar și în situații de același tip, ele să nu fie acceptabile dacă unele din variabilele actului didactic (caracteristici ale conținuturilor verificate, particularități ale clasei de elevi ș.a.) impun acest lucru.

c) Dată fiind varietatea tipurilor de rezultate şcolare, acţiunile evaluative urmează *să cuprindă*, în proporţii variabile de la o disciplină la alta, *toate tipurile de rezultate*, nu numai cunoştinţe ci şi capacităţi, competenţe, cu sublinierea că, în concordanţă cu deplasarea accentului în planul obiectivelor educaţionale pe cele de ordin formativ, evaluarea acestora să devină, pe cât posibil, prioritară.

d) În fiecare situaţie de evaluare trebuie *alese metodele şi tipurile de itemi în concordanţă cu comportamentele ce se evaluează.* O anumită tehnică, respectiv diferite tipuri de itemi pot fi corespunzători faţă de un anumit obiectiv şi neadecvaţi pentru altele. Diferite capacităţi fac apel la diverse mijloace de evaluare, iar acestea din urmă nu furnizează aceleaşi informaţii despre procesul didactic. Utilizarea unei tehnici neadecvate face ca evaluarea să nu fie validă, verificând altceva decât ceea ce se intenţionează. În acelaşi timp, modul de evaluare influenţează modul de învăţare. De exemplu, probele/itemii care verifică numai informaţii izolate acumulate deturnează atenţia elevilor de la o învăţare la nivelul altor comportamente.

Investigaţii întreprinse de noi, în legătură cu acest fapt, au condus la constatarea că mulţi profesori apelează precumpănitor, uneori exclusiv, la itemi cu răspunsuri închise. Conceperea probelor a devenit, în unele cazuri, un joc de societatea practicat pe toate treptele de învăţământ. De exemplu, dintr-un pachet de 48 de probe de control concepute de factori de control, din totalul itemilor cuprinşi:

- 20% – au fost cu răspunsuri elaborate (tip eseu);
- 16% – cu răspunsuri deschise scurte;
- 64% – cu răspunsuri închise.

Numeroasele lucrări apărute în ultimii ani, cuprinzând „teste grilă" îndeosebi pentru concursuri de admitere în învăţământul superior, demonstrează proporţiile dobândite de fenomenul amintit.

Dacă un asemenea mod de concepere a probelor este, în parte, justificat în contextul evaluărilor externe, pentru considerente care privesc uşurarea corectării unui număr mare de lucrări şi dorinţa justificată de apreciere cât mai exactă a acestora, el devine indiscutabil în cazul probelor concepute în contextul evaluării curente realizate de către profesori.

e) Acțiunile de evaluare a rezultatelor școlare este necesar *să vizeze conținuturile esențiale, reprezentative,* și nu întregul volum de informații predat, plasat la același nivel de importanță. De altfel, considerăm că nu numai actul evaluativ, ci și alte mecanisme ale învățării, cum sunt cele de repetare, consolidare, sistematizare, exersare, privesc ceea ce este esențial în conținutul parcurs, adică elementele de conținut care configurează structura cognitivă a disciplinei. În acest sistem de referință considerăm că este necesar să fie dezvoltat interesul pentru verificarea obiectivelor psihomotorii, corelate cu conținuturile experimentale și practic-aplicative.

f) *Orientarea* cu precădere a *acțiunilor evaluative* către *cunoașterea mai precisă și completă a ceea ce știu și pot să facă elevii,* a progreselor, dar și a *neajunsurilor și a dificultăților de învățare.* Diagnoza învățării și a pregătirii elevilor interesează mai mult decât clasificarea lor. Evaluarea rezultatelor obținute își demonstrează valoarea prin contribuția la orientarea, reglarea și ameliorarea predării, ca și la orientarea și sprijinirea învățării.

g) *Diminuarea ponderii,* în sistemul de evaluare, a *verificărilor realizate prin sondaj,* care oferă informații parțiale cu privire la performanțele elevilor și *promovarea unei evaluări continue și complete* prin care să se cunoască sistematic și operativ progresele elevilor.

h) Adoptarea modalităților de evaluare susceptibile să *diminueze, până la eliminare, rivalitatea între elevi* și stresul, ceea ce presupune promovarea unei relații profesor-elevi care să permită/favorizeze *coparticiparea elevilor la evaluarea propriilor rezultate.* Evaluarea nu se reduce la examinare și la exprimarea unei aprecieri printr-o notă sau prin determinarea rangului într-o clasificare. Ea nu trebuie realizată ca o măsurare formală, „rece", „rigidă", ci ca un demers de *cunoaștere complexă a personalității elevului, în toată bogăția manifestărilor și relațiilor sale interumane.* Cu îndreptățire, Adrian Neculau consideră că „la examinare, elevul participă nu numai cu ceea ce știe, ci cu întreaga lui personalitate" *(9)*.

Privit în planul relației pedagogice profesor-elevi, actul evaluativ tinde să întărească, să orienteze această relație în direcția autoritarismului educatorului și, respectiv, al dependenței puternice, uneori totale, a elevului față de profesor. Acest efect pe care, cel puțin potențial, procesul evaluativ îl declanșează deseori este susținut de faptul că aprecierea rezultatelor elevilor aparține profesorului. Și efectul devine cu atât mai

puternic, viciind sistemul relațional, cu cât profesorul exercită acest atribut fără a încerca angajarea elevilor în cunoașterea și aprecierea propriilor rezultate. Consecințele sunt numeroase, iar unele dintre ele au efecte negative pentru formarea elevilor. Ele privesc reducerea accentuată a autonomiei elevilor în activitate, a motivației față de învățătură și a angajării lor în efortul necesar obținerii unor performanțe înalte, precum și la dezvoltarea învățării pentru notă și nu pentru sine, pentru propria lor formare.

Aceste consecințe pot fi evitate în condițiile în care stilul promovat de profesor ca evaluator se îndreaptă în direcția coparticipării elevilor la acest demers, astfel încât ei să nu mai fie atât de evident tentați de a-și ascunde neștiința, erorile ci, dimpotrivă, străduindu-se să și le cunoască, să dezvăluie greutățile în învățare, solicitându-l pe profesor să-i ajute să le remedieze. Cu alte cuvinte, actul evaluativ este menit să realizeze, între altele și nu în ultimul rând, transformarea elevului în subiect al propriei lui formări, inclusiv în ceea ce privește cunoașterea impasului în care se află la un moment dat și a căilor prin care îl poate depăși.

Tentația de a considera această idee ca irealizabilă este mare. Ea șochează prin cutezanța pe care o reclamă din partea educatorului. Dar nu este mai șocantă ca aceea în care didactica modernă a promovat orientarea care decurge din considerarea elevului nu numai ca obiect al acțiunii educative, ci și ca subiect al acesteia. După cum remarcă Ch. Delorme, în acest context relația profesor-elevi devine o relație educativă întemeiată pe „coerența" între poziția profesorului și aceea a elevilor.

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Note şi referinţe

1. Bethell, George (Anglia), Comunicare la Seminarul de la Sinaia, noiembrie 1998.

2. Gabriela Streinu Cercel, **Relaţii între obiective, evaluare şi eficienţă, cu aplicaţii la matematică**, în „Revista de Pedagogie“ nr. 12/1985.

3. Planchard, Emil, **Pédagogie scolaire contemporaine** (traducere) E.D.P. Bucureşti, 1992.

4. Bazilescu, Şt., **Subiecte formulate corect şi clar,** articol găzduit de Tribuna învăţământului, 1994.

5. Baban, Ioan, **Tehnica formulării subiectelor,** în „Tribuna învăţământului", nr. 7/1997.

6. Valdemar Popa, **Studiul de caz – modalitate de evaluare a cunoştinţelor de filosofie,** în Revista de Pedagogie nr. 10/1979.

7. Este semnificativă apariţia unui caiet pentru predarea fizicii la clasele gimnaziale (autori prof. Carmen Streinu şi Sava Beloia) cuprinzând conţinuturile principale şi obiectivele pedagogice ale cursului, iar pentru fiecare capitol fişe de muncă independentă şi pentru evaluarea obiectivelor, acestea fiind concepute pe mai multe variante încât să permită tratarea diferenţiată a elevilor.

8. O lucrare consacrată, în cea mai mare parte, problemelor pe care le generează utilizarea calculatorului şi a tehnicilor evaluării cu ajutorul ordinatorului este I. Jinga şi colab., **Evaluarea performanţelor şcolare,** Bucureşti, Ed. Altim, 1999.

9. Neculau Adrian, **Cunoaşterea de sine şi performanţa,** în „Revista de Pedagogie“ nr. 11/1986 şi **Actorii şi contextul în actul educativ,** „Revista de Pedagogie“ nr. 8/1998.

10. Alte lucrări:

– Underhill N., **Testing Spoken Language. A handbook of oral testing teatching,** Cambridge University Press, 1991.

– Peretti Andre, **Recueil d'instruments et de processus de l'évaluation formative,** Paris, IMRP, 1980.

Capitolul VII

TESTELE STANDARDIZATE

1. CARACTERISTICI

Termenul de „test", în accepţiunea lui cea mai largă, semnifică situaţia în care comportamente şi trăsături ale persoanei devin observabile, sunt puse în evidenţă şi măsurate. Într-un sens mai restrâns, testele „educaţionale" sau „de randament", „de cunoştinţe" definesc întregul ansamblu de probe prin care se urmăreşte evidenţierea efectelor induse asupra populaţiei şcolare sau implicate în alte programe de pregătire. În cele mai multe cazuri, ele vizează modificările produse prin învăţare, în principal în domeniul cognitiv, deci cunoştinţe acumulate, capacităţi intelectuale formate.

Testul reprezintă principalul mijloc de obţinere a unor date relevante referitoare la performanţele elevilor, fiind „instrumentul de evaluat cel mai în vogă" (Helmstader). Nici o altă tehnică de studiere a comportamentului uman sau de evaluare a rezultatelor unei activităţi nu a cunoscut o răspândire aşa de mare ca testul. Testele, ca şi alte instrumente de măsurare şi evaluare, joacă un rol important în învăţământul din vremea noastră, precum şi în alte aspecte ale vieţii. Ele sunt probe în care conţinutul şi condiţiile de administrare sunt constante. Măsurările prin teste standardizate, atît pentru cunoştinţe cît şi pentru procese şi însuşiri psihice, „au devenit parte a culturii contemporane" (Hapkins K). În S.U.A. sunt administrate foarte numeroase teste pe clase şi discipline. Pe bună dreptate se consideră de către mulţi autori că procesul de educaţie depinde de măsurare şi de evaluare.

Testele au fost folosite cu precădere în investigaţiile psihologice, pentru cunoaşterea gradului de dezvoltare a proceselor psihice, a trăsăturilor de personalitate, a capacităţilor, atitudinilor.

BCU CLUJ / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Deşi acţiuni de evaluare îndreptate asupra unor însuşiri ale persoanelor sunt cunoscute încă din antichitate, totuşi, primele încercări de măsurare a comportamentului uman, îndeosebi a însuşirilor psihice implicate în învăţare, aparţin veacului trecut. Pentru această perioadă – deceniile 4 şi 5 ale secolului al XIX-lea – Helmstader distinge trei direcţii de evoluţie:

- una care manifestă interes pentru studiul subiecţilor care se abat de la starea de normalitate, reprezentată îndeosebi de psihologi francezi: Itard, Charcat, Ribot, iar mai târziu A. Binet şi T. Simon, precum şi de Weber, Wundt în Germania sau Mc. Catell în SUA;
- a doua, promovată îndeosebi în Germania, se caracterizează prin studiul experimental al comportamentului omului normal;
- a treia direcţie de evoluţie se manifestă sub forma utilizării instrumentului matematic în investigarea comportamentului omului normal. Laplace şi Gauss au demonstrat utilitatea curbei normale ca instrument matematic, iar Galton creează în deceniul 7, veacul trecut, un laborator antropometric pentru măsurarea caracteristicilor fizice şi senzorio-motorii, inaugurând folosirea metodelor statistice, ca instrument matematic pentru studiul deosebirilor dintre indivizi. Aceste cercetări au fost dezvoltate, mai târziu, de Spearman, Thompson (Anglia), Thurstone şi Guilford (SUA).

Pe parcursul primelor decenii ale secolului XX, sub influenţa constituirii şi dezvoltării sistemelor şcolare organizate pe trepte de învăţământ şi profiluri de formare, cele mai multe din ele având caracter selectiv, se înregistrează un interes deosebit pentru evaluarea rezultatelor şcolare în cadrul procesului didactic şi ca evaluări externe. În acest context, testele încep să fie utilizate şi pentru evaluarea rezultatelor şcolare, acestea fiind teste pedagogice sau „docimologice“, ori „de cunoştinţe“. Acestea sunt elaborate fie de profesori, fie de organisme specializate în domeniu. Împrejurarea în care sunt elaborate conduce la distincţia dintre teste nestandardizate (alcătuite de profesor) şi teste standardizate, având semnificaţie din punctul de vedere al funcţiei lor metrologice.

Testele standardizate sunt instrumente de evaluare a performanţelor şcolare – a cunoştinţelor asimilate şi a capacităţilor formate – produse prin procesul de învăţământ şi prin alte influenţe educaţionale, în legătură cu domenii cu conţinut.

Prezintă mai multe *caracteristici:*

– sunt formate dintr-un grupaj de întrebări sau teme (sarcini), în limbaj tehnic – itemi – care acoperă o arie de conţinut (o parte a programei);

– în structura lor sunt evitate subiectele generale, vagi, fiind preferaţi itemii prin care se realizează înregistrarea mai exactă a comportamentului (itemi cu răspunsuri închise sau cu răspunsuri deschise dar scurte);

– nu sunt mijloace curente de verificare, ci sunt utilizate mai mult pentru verificări periodice;

– sunt proiectate astfel încât să acopere obiectivele activităţii instructiv-educative. În principiu, ceea ce în momentul proiectării acţiunii de instruire apar ca obiective, la încheierea acţiunii urmează să se manifeste ca rezultate, iar în probă ca itemi. În consecinţă, se urmăreşte realizarea concordanţei între itemi şi obiectivele instruirii;

– asigură condiţii asemănătoare de verificare, cunoscându-se că pentru cunoaşterea diferenţelor individuale sunt necesare condiţii identifice de examinare. Prin aceasta se apropie de condiţiile proprii situaţiilor experimentale (controlul condiţiilor, posibilitatea repetării probei, tratarea statistică a datelor), deci standardizarea condiţiilor de administrare;

– presupun un barem de evaluare, iar aprecierea se realizează în raport cu normele ce rezultă din examinarea prealabilă a unei populaţii şcolare, ceea ce permite situarea fiecărui răspuns într-o distribuţie statistică (etalonarea). Standardele sunt formulări descriptive şi calitative, precizând „ce să ştie" şi „ce se ştie să facă" subiecţii testaţi; sunt definite în moduri diferite: nivel minim acceptabil, nivel tipic (mediu) sau ambele;

– permit asamblarea rezultatelor la scara unei populaţii numeroase, chiar a sistemului şcolar, în scopul evidenţierii unor tendinţe şi al fundamentării unor decizii la nivelul sistemului;

– prezintă o triplă identitate: de conţinut (cuprinzând aceleaşi sarcini), condiţii de aplicare (timp de lucru, explicaţii etc.) şi criterii de reuşită;

– corespund exigenţelor de validitate şi fidelitate;

Alte caracteristici ale testului, care relevă şi calitatea acestuia, privesc:

– obiectivitatea, asigurată prin caracterul explicit şi clar al întrebărilor, încât orice specialist al domeniului să obţină scoruriidentice sau apropiate;

B.C.U. M. EMINESCU IAŞI
PEDAGOGIE – PSIHOLOGIE

– dificultatea raţională, adică itemii corespund ca grad de dificultate în raport cu subiecţii cărora li se adresează; gradul de dificultate corespunde nivelului mediu al subiecţilor;

– puterea de discernământ, în măsura în care discriminează elevii bine pregătiţi şi în care asigură o largă distribuţie a scorurilor pentru elevii cu grad diferit de pregătire;

– validitatea şi relevanţa – măsura în care evaluează cu adevărat ceea ce îşi propune, în care este în acord cu cunoştinţele şi abilităţile care au constituit conţinutul instruirii.

Funcţii. Testele, ca şi alte forme şi tehnici de evaluare, îndeplinesc mai mult funcţii:

– cunoaşterea nivelului de pregătire al subiecţilor testaţi;

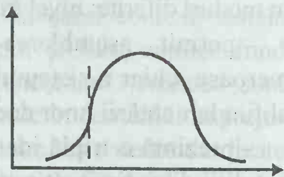
– evaluarea eficienţei predării, deci – indirect – evaluarea calităţii demersului didactic întreprins:

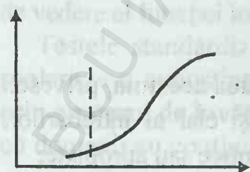
– diagnosticarea dificultăţilor de învăţare;

– selecţionarea pentru a accede pe o treaptă superioară de învăţământ sau în vederea angajării (certificare).

Un test anumit îndeplineşte unul sau mai multe scopuri. Determinarea scopurilor pe care le vizează un test constituie una din coordonatele (condiţiile) importante în proiectarea acestuia. Pornind de la scopurile-cheie ale testului proiectat, sunt stabilite şi alte componente ale evaluării: grupul ţintă de subiecţi (populaţia şcolară căreia se adresează, distribuţia dorită a rezultatelor, natura deciziilor ce urmează a fi adoptate pe baza datelor obţinute). Relevantă este îndeosebi relaţia dintre deciziile de luat şi distribuţia rezultatelor. Sunt posibile mai multe situaţii (*1*).

De exemplu, o distincţie tipică a rezultatelor (curba gaussiană, în clopot) este convenabilă pentru o decizie „admis-respins", linia de demarcaţie a acestor două categorii fiind poziţionată la o distanţă mai mare sau mai mică de capătul din dreapta al curbei de distribuţie.

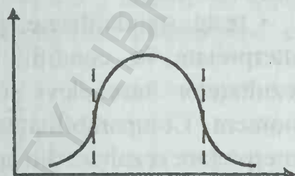




În cazul în care scopul urmărit îl constituie identificarea elevilor cu dificultăţi de învăţare, apare o curbă de distribuţie în „j" (oblică spre dreapta), capătul segmentului corespunzător unei abilităţi scăzute determină fiabilitatea deciziei, segmentul din dreapta nefăcând obiectul deciziei.

Dacă, dimpotrivă, scopul testului îl constituie identificarea celor mai buni elevi (aceeaşi curbă de distribuţie cu valori înalte în partea dreaptă), capătul segmentului corespunzător rezultatelor înalte prezintă interes pentru adoptarea deciziei, segmentul din stânga este lipsit de interes.

În fine, când scopul testului îl constituie certificarea realizărilor tuturor subiecţilor (curba de distribuţie a rezultatelor, care permite evidenţierea zonei extinse a rezultatelor), devine convenabilă curba simetrică în care segmentul de mijloc cuprinde 50-60% din totalul subiecţilor.



2. CLASIFICAREA TESTELOR

Testele – ca instrumente de evaluare – pot fi clasificate din perspectiva mai multor criterii:

a) Din punct de vedere a ceea **ce se evaluează**, se face distincţie între teste:

• psihologice, care oferă informaţii privind nivelul de dezvoltare a unor procese şi însuşiri psihice implicate în activitatea de învăţare şi, în consecinţă, indică modul de tratare adecvată a elevilor, deci „ce poate învăţa";

• de randament (docimologice), care verifică gradul de realizare a obiectivelor vizate în activitatea desfăşurată, deci „ce a învăţat"; au caracter diagnostic, punând în evidenţă lacunele şi greşelile elevilor într-un domeniu învăţat.

Cele psihologice pot fi:

– teste de „randament posibil" (psihometrice) destinate diagnosticării capacităţii generale de învăţare, a aptitudinilor. Evidenţiază variabilitatea dintre subiecţii de aceeaşi vârstă (ex.: testele de inteligenţă Binet, Wechsler); sunt teste de aptitudini care vizează o diagnoză privind prezenţa la elevi a unor premise care să favorizeze învăţarea anumitor conţinuturi şi chiar predicţia dacă aceste premise pot asigura un randament superior mediei în domeniul respectiv;

– teste de comportament şi personalitate, vizând cunoaşterea sintetică, globală a persoanei (variabilitatea pe vârste succesive). Se prezintă de cele mai multe ori sub formă de chestionare de personalitate.

b) Din punct de vedere al **metodologiei elaborării** se poate face distincţie între:

• teste standardizate, proiectate pentru a fi administrate, cotate şi interpretate în condiţii identice (standard). Ele permit compararea rezultatelor între elevi şi grupuri, chiar dacă nu se aplică în acelaşi moment. Comparabilitatea este favorizată de existenţa unor norme de interpretare rezultată din aplicarea testului pe un eşantion reprezentativ;

• teste elaborate de profesor, a căror valoare metrologică este valabilă pentru situaţia (grupul) pentru care au fost elaborate; nu permit comparaţii între grupuri (clase) de elevi.

c) De asemenea, după modul de **manifestare a comportamentului** cerut sunt: orale; scrise; practice.

d) În raport cu **momentul intervenţiei evaluative în procesul de instruire**, testele pot fi: iniţiale, de progres şi finale.

• Testele iniţiale se administrează la începutul unei etape de instruire şi sunt destinate să furnizeze profesorului informaţii privind nivelul cunoştinţelor şi al abilităţilor formate şi de care elevii au nevoie pentru a putea parcurge cu succes următoarea etapă de instruire. Îndeplinesc o funcţie diagnostică şi prognostică.

• Testele de progres se administrează pe parcursul instruirii, în momentele în care profesorul apreciază că este oportună aplicarea lor, permiţând evaluarea şi reglarea acestui proces.

• Testele finale se administrează la sfârşitul unei unităţi mai mari de instruire. Din necesitate, verifică numai un eşantion reprezentativ de conţinuturi şi obiective ale materiei parcurse.

e) După **sistemul de referinţă pentru aprecierea rezultatelor** se face distincţie între teste normative şi teste criteriale.

În cazul testelor normative evaluarea rezultatelor se face în raport cu un criteriu reprezentat de performanţele pe care le poate realiza o populaţie şcolară, exprimată în norme stabilite prin etalonare, în urma aplicării probei pe un eşantion reprezentativ pentru populaţia ţintă.

La testele criteriale evaluarea rezultatelor se face, în raport cu un criteriu reprezentativ, de obiectivele în perspectiva cărora s-a realizat instruirea/învățarea.

În cazul în care zona investigată este complexă și face necesară evaluarea cu mai multe teste, ansamblul lor formează o baterie de teste cuprinzând atât teste orale, cât și scrise sau practice, psihologice și pedagogice, de randament și diagnostice.

3. ELABORAREA TESTELOR

Este mai complexă decât procesul de elaborare a testelor alcătuite de profesor, cuprinzând și unele operații specifice.

Presupune mai multe demersuri realizate în etape:

a) **Definirea** (specificarea) tipului de test, după utilitate. Din acest punct de vedere Ch. Delorme (*2*) distinge;

– test de succes educațional (orientat către un conținut);

– test diagnostic (cu caracter selectiv, orientat către un conținut anumit);

– test de capacitate (cu orientare anticipativă, față de un curriculum viitor și de o activitate viitoare);

– test de plasament (pentru repartizarea subiecților în clase/grupe de nivel).

Specificarea testului reprezintă un demers menit să coreleze, în mod rațional, conceperea itemilor (ca ansamblul conținutului supus testării) astfel încât să măsoare efectiv și consistent ceea ce proiectantul testului dorește să măsoare.

Elementele de conținut supuse testării pot fi definite prin trei componente:

– tipuri de performanțe cognitive (cunoștințe și capacități) considerate semnificative; acest demers este ușurat de curriculum-urile concepute din perspectiva capacităților ce urmează a fi formate în procesul de instruire;

– obiectivele pedagogice operaționale, întrucât acestea sugerează construcția itemilor;

– structura conținutului.

Specificarea se concretizează într-o „matrice de specificații" care reprezintă un tabel cu dublă intrare, cuprinzând pe rânduri elementele de conținut ce urmează să fie verificate, iar coloanele consacrate obiectivelor operaționale, pentru fiecare „celulă" de specificație, numărul itemilor (a se vedea subcapitolul „Elaborarea probelor", din cap. VI).

b) Elaborarea primei variante a testului, care comportă mai multe operații:

– elaborarea, pentru fiecare celulă, a unui număr mai mare de itemi, ca rezervă;

– selectarea itemilor astfel încât să fie în concordanță cu tipurile de performanțe, cu obiectivele şi conținuturile; renunțarea la itemii lipsiți de relevanță, având dificultate excesivă sau minimă;

– asamblarea itemilor într-o primă variantă a testului, asigurându-se o succesiune prin care creşte gradul de dificultate.

c) Pretestarea formei inițiale. Varianta elaborată este aplicată de probă unor subiecți cu caracteristicile populației şcolare pentru care este alcătuit testul (eşantion reprezentativ), după care se efectuează analiza datelor, urmărindu-se: distribuția rezultatelor, comportamentul itemilor şi al distractorilor, adecvarea timpului pentru răspuns ş.a.

În privința distribuției rezultatelor, un test elaborat corespunzător face ca scorurile brute să se distribuie acoperind cea mai mare parte a intervalului dintre scorul minim şi maxim posibil, cu o aglomerare a acestora către „medie", deci o „distribuție normală". Din punct de vedere tehnic înseamnă că media aritmetică a scorurilor şi mediana (valoarea statistic dominantă, cu cea mai mare frecvență) vor avea valori apropiate.

Asimetriile curbei au semnificații în ceea ce priveşte gradul de dificultate al testului în ansamblu: asimetria deplasată spre dreapta sugerează un test prea uşor, iar spre stânga, prea dificil pentru lotul pe care a fost aplicat. De asemenea, curbele asimetrice sugerează că testul a fost aplicat, intenționat sau nu, pe o populație selecționată eronat (cei mai buni sau cei mai slabi). Curbele bimodale (cu două puncte de maxim - două cocoaşe) semnifică existența fie a două subpopulații distincte în lot, fie a două subteste.

În cazul obținerii unei curbe asimetrice sau bimodale, proiectul testului urmează să fie revizuit şi refăcut. Problema ce se pune este de a cunoaşte care itemi urmează să fie refăcuți. Rezolvarea ei implică

verificarea comportamentului itemilor şi al distractorilor. Este operaţia cea mai anevoioasă. Un mod de verificare a itemilor este preconizat de C.K. Tittle şi Miller K.M. (1979), redat de Ch. Delorme (*2*).

Modelul presupune un ansamblu de operaţii parcurgând următorii paşi:

• gruparea subiecţilor din lot în cinci clase de câte 20% din total, având la extreme pe cale mai înalte/scăzute;

• construirea unei matrice pentru fiecare item; pot fi două variante din care, una simplă şi alta complexă.

Varianta simplă

	Răspunsuri corecte	Nu au răspuns
• prima cincime (inf.)	7	1
• a doua cincime	22	2
• a treia cincime (medie)	24	5
• a patra cincime	32	2
• a cincea cincime (sup.)	49	0
	134	10

Varianta complexă – repartizarea răspunsurilor pe fiecare din alternative

		Alternative			
	Corect	A	B	C	D
• prima cincime (inf.)	7	22	9	23	8
• a doua cincime	8	14	7	15	10
• a treia cincime (medie)	24	8	5	23	5
• a patra cincime	32	8	12	15	1
• a cincea cincime (sup.)	49	5	1	10	3
	134	57	27	34	86
			↓ cel mai puţin tentant		↓ cel mai atractiv

Pentru analiza matricei se pot calcula doi coeficienţi: de dificultate şi de discriminare.

Coeficientul de dificultate rezultă din calcularea procentului de subiecţi care răspund corect. Întrucât validitatea şi fidelitatea unui test sunt influenţate de dificultatea itemilor, vor fi reţinuţi doar itemii cu coeficient de dificultate situat între 25% şi 75%. În cazul arătat este 39%.

Coeficientul de discriminare indică măsura în care răspunsurile la un item sunt concordante cu rezultatele la întregul test, deci capacitatea itemului de a discrimina între subiecţii cu performanţe înalte şi cu rezultate scăzute. Se utilizează formula:

$$\frac{R\,(sup.) - R\,(inf.)}{1/2\ N}$$

în care:

R. sup. = nr. răspunsuri corecte din cincimea superioară;

R. inf. = nr. răspunsuri corecte din cincimea inferioară;

N = nr. total al subiecţilor care au formulat răspunsuri.

În acest caz, coeficientul de discriminare este de 0,25. Întrucât valorile ce pot fi luate drept coeficient de discriminare se înscriu în intervalul de la –l la +1, coeficientul 0,25 indică o capacitate de discriminare moderat pozitivă; de dorit să fie mai mare de +0,50.

Reconsiderarea testului priveşte şi conţinutul instrucţiunilor şi adecvarea timpilor acordaţi pentru răspunsuri. Aceasta se analizează pe baza observaţiilor efectuate pe parcursul aplicării testului ca şi a opiniilor receptate.

d) A patra etapă în elaborarea şi definitivarea testului constă în **revizuirea itemilor** şi **asamblarea variantei finale** a acestuia. Demersul constă în: refacerea testului în ansamblu, dacă s-a dovedit inadecvat; eliminarea unor itemi cu grad de dificultate redus (asimetrică spre dreapta) sau dimpotrivă eliminarea itemilor cu coeficient de dificultate sub 0,25 (prea dificil) sau peste 0,75 (prea simpli). În ambele cazuri, se folosesc itemii de rezervă.

e) Ultima etapă constă în **revizuirea cadrului normativ**, ceea ce presupune: constituirea lotului pe baza caracteristicilor populaţiei vârstă, sex, tip de şcoală, arie geografică ş.a.; instruirea personalului care administrează testul, pentru asigurarea uniformităţii condiţiilor de aplicare; norme privind interpretarea scorurilor.

4. EXIGENȚE METROLOGICE ALE TESTELOR STANDARDIZATE: VALIDITATEA, FIDELITATEA ŞI ETALONAREA

4.1. VALIDITATEA

Este capacitatea unui test de a măsura efectiv ceea ce şi-a propus să măsoare. Validitatea reprezintă caracteristica centrală a testelor pentru ca acestea să fie demne de încredere. Din acest motiv, problemele pe care le generează au antrenat ample cercetări psihopedagogice încă de la începuturile docimologiei. Interesul susținut manifestat față de această caracteristică a testelor îşi are explicația în câteva constatări:

– validitatea scăzută diminuează considerabil credibilitatea datelor obținute prin aplicarea testului;

– de asemenea, este una din principalele cauze al valorii predictive slabe a unui test;

– validitatea redusă, în multe cazuri, nu este provocată nu maidecât de incompetența celui care a proiectat testul, nici de lipsa de interes sau de probitate profesională scăzută a autorului, după cum nu derivă din bunele intenții ale acestuia, cât, mai ales, depinde de circumstanțe independente de aspectele menționate şi de natura probelor. De exemplu, într-un studiu privind evaluarea randamentului în învățarea limbilor străine (*4*), Pierre Moreau evocă situația foarte frecventă în care „într-un sfert de oră de examinare la limba străină se evaluează ritmul şi intonația, calitatea lecturii unui text, cunoştințe gramaticale" şi alte aspecte ale învățării unei limbi. „Confruntați cu o sarcină imposibilă, examinatorii adoptă singura conduită în aceste condiții - să noteze cât mai mult în jurul mediei, şi să penalizeze elevii mai slabi". Rezultatele celor câteva zeci de ore într-un an şcolar fac necesară aplicarea multor probe menite să realizeze o evaluare analitică, cu alte cuvinte să măsoare ceea ce reprezintă efectele procesului didactic – rezultatele şcolare în toată varietatea lor.

În acelaşi timp, validitatea probelor presupune alcătuirea lor astfel încât rezultatele pe care le furnizează să fie cât mai puțin dependente de examinatori.

În încercarea de a pune în evidență modalitățile prin care poate fi asigurată validitatea evaluărilor, Louis Legrand (*5*) apreciază că o probă,

pentru a fi validă, trebuie să fie „corectă", adică principial – independentă de examinator şi „onestă", adică raportată la conţinuturi comunicate anterior şi învăţate de candidaţi. Din aceste caracteristici, autorul desprinde două condiţii importante pentru validitatea examenului: a) întrebările să fie concordante cu conţinuturile predate şi b) examinatorul să manifeste exigenţă raţională, să nu fie inconstant, inconsecvent.

Validitatea se raportează în primul rând la conţinutul probei, dar şi la construcţia probei şi nu mai puţin la criteriile de apreciere a rezultatelor constatate.

• Validitatea *de conţinut* priveşte raportul dintre conţinutul probei şi aria de conţinut pe care o verifică. Se exprimă în măsura în care acoperă uniform şi consistent conţinuturile avute în vedere. Cum, de multe ori, un test abordează numai o parte din conţinuturile predate, este de dorit ca această parte să fie reprezentativă şi esenţială. Reprezentativitatea eşantionului de conţinut depinde de cuprinderea principalelor subdiviziuni ale domeniului, cât şi a diferitelor niveluri de complexitate ale rezultatelor învăţării; cu alte cuvinte, condiţia priveşte verificarea formării comportamentelor corespunzătoare diferitelor clase comportamentale ale învăţării (raportate la taxonomia obiectivelor pedagogice).

• Validitatea *de construct* (construire a textului) priveşte faptul că itemii testului se întemeiază pe definirea pertinentă şi relevantă a aspectelor pe care îşi propun să le măsoare, cu alte cuvinte pe obiectivele pedagogice (comportamentul prefigurat de acesta) în legătură cu fiecare element de conţinut verificat; de exemplu, în ce mod se defineşte înţelegerea unui conţinut sau în ce constă aplicarea acestuia.

• Validitatea *de criteriu de apreciere* (predictivă) indică eficacitatea testului în ceea ce priveşte prognozarea performanţelor într-un domeniu corelat cu domeniul de conţinut verificat (validitate predictivă) sau dacă rezultatele obţinute la test concordă cu rezultate obţinute de subiecţi la alte probe (validitate concurentă):

- claritatea şi completitudinea instrucţiunilor care însoţesc testul; orice deficit în planul clarităţii şi orice lacună îi poate avantaja pe unii subiecţi, de exemplu pe cei care pricep mai uşor sau care au experienţă în susţinerea probelor;

– gradul de dificultate al itemilor: cei cu grad ridicat la care cei mai mulți nu pot răspunde sau cei prea ușori la care toți pot răspunde au valoare redusă în ansamblul probei;

– ordonarea itemilor în test, cunoscând că aranjarea optimă este aceea care plasează elementele într-o ordine crescătoare a gradului lor de dificultate, oferind fiecărui subiect posibilitatea de a îndeplini cerințele testului până la nivelul accesibil lui;

– administrarea și cotarea testului (timpul acordat, explicații neautorizate oferite unor subiecți, permisivitatea comunicării între subiecți sau copierea, cotarea eronată a testului).

4.2. FIDELITATEA

Privește gradul înalt de încredere, consistența, finețea și stabilitatea măsurării, capacitatea de a oferi aceleași rezultate în condițiile examinării subiecților cu alte teste cuprinzând itemi cu valoare echivalentă (Anastassi A. - *1*). Prin urmare, un test este caracterizat de o bună fidelitate, dacă:

a) diferența dintre scorurile obținute de diferiți elevi este determinată, în cea mai mare măsură, de diferențe reale dintre aceștia din punct de vedere al performanțelor măsurate;

b) repetarea aplicării testului pe același grup de subiecți va evidenția un înalt nivel de stabilitate a scorurilor individuale și, implicit, a ierarhizării subiecților.

Fidelitatea unui test este influențată de mulți factori, prezentați în continuare.

• Lungimea testului – cu cât testul este mai lung, cu atât sunt mai mari șansele să diferențieze mai bine între niveluri apropiate de performanțe.

• Împrăștierea scorurilor obținute de subiecți – cu cât distanța dintre scorul cel mai mare și cel mai mic este mai mare, cu atât vor fi mai bine marcate diferențele dintre performanțele individuale ale subiecților și mai puțin probabilă modificarea ierarhiei acestora la o nouă aplicare a testului.

• Dificultatea testului – un test prea dificil sau prea ușor pentru subiecții testați influențează negativ fidelitatea, întrucât în ambele cazuri testul are o putere de discriminare redusă, scorurile înregistrând o împrăștiere redusă.

Distribuția rezultatelor la un test semnifică nivelul de dificultate și puterea de discriminare a itemilor. Distribuția dezirabilă este aceea ca testul să nu fie prea ușor și nici prea dificil întrucât, în ambele cazuri, el exprimă o forță redusă de discriminare.

În cazul în care testul este ușor, majoritatea rezultatelor sunt bune și foarte bune, cei mai mulți subiecți grupându-se în partea dreaptă a curbei. Ca urmare, distribuția îi avantajează pe subiecții cu rezultate slabe.

Când testul este dificil, cei mai mulți sunt grupați în zona rezultatelor slabe (partea stângă a curbei). În acest fel, discriminarea îi avantajează pe cei cu rezultate bune.

Pentru a se ajunge ca testul să evite aceste „rezultate extreme", deci pentru a avea un grad satisfăcător de fidelitate, sunt folosite două modalități: prima constă în respectarea unor cerințe la elaborarea testului (cum sunt formularea unor itemi accesibili, evitându-se cei ușori și dificili) și a doua, aplicarea lui experimentală (pretestarea) și ajustarea itemilor care se dovedesc a fi prea ușori sau prea dificili.

• Obiectivitatea testului, în sensul că testul care cuprinde mulți itemi obiectivi prezintă o fidelitate mai mare.

• Precizia schemei de notare.

Verificarea fidelității unui test se poate face pe mai multe căi:

– tehnica „test - retest", constând în reaplicarea testului după un interval de timp și calcularea coeficientului de corelație dintre scorurile obținute la cele două testări;

– împărțirea testului în două părți, fie în prima și a doua jumătate, fie constituind o parte din itemii perechi și a doua parte din cei neperechi, iar după aplicarea lor se calculează coeficientul de corelație dintre cele două grupe de scoruri;

– tehnica elaborării unei a doua variante a testului, echivalentă celei dintâi, și calcularea relației din scorurile primului și celui de al doilea test.

4.3. ETALONAREA

Trebuie menționat că unui test standardizat i se asociază un etalon, adică un barem stabilit prin examinarea cu aceeași probă și în aceleași condiții a unei colectivități numită „grup de referință". Notarea în urma utilizării testului se face prin raportarea fiecărei lucrări la baremul stabilit.

Funcționalitatea testului. Valoarea testului este dependentă și de modul în care este realizată testarea, de administrarea testului. În această privință, este important ca persoana care îl administrează să cunoască cerințele ce trebuie avute în vedere și care se regăsesc în instrucțiunile care însoțesc testul.

De asemenea, asigurarea timpului necesar pentru administrare, după cum și precizia și simplitatea cotării condiționează obținerea scorurilor totale caracterizate prin fidelitate.

Testul standardizat este însoțit și de un „manual al testului", care reprezintă un auxiliar de certă folosință pentru utilizatorii testului. În esență, cuprinde date generale privind testul (tipul de test, domeniul de conținut, obiectivele generale ale testării, populația ce poate fi atestată, condițiile de administrare); informații privind concepția care a stat la baza proiectării testului; matricea de specificații; descrierea tehnică a testului; coeficientul de fidelitate al testului; indicații privind interpretarea scorurilor brute; instrucțiuni pentru cotarea testului.

5. ATITUDINI FAȚĂ DE TESTE

Testele, îndeosebi cele standardizate, au generat atitudini diferite față de ele, din care unele favorabile, altele nefavorabile, după cum pot fi consemnate și atitudini care, deși nu le consideră inoportune, exprimă necesitatea de a manifesta unele precauții în folosirea lor.

Unii manifestă încredere totală, fără a sesiza limitele acestora, mai ales în ceea ce privește valoarea lor predictivă, a condițiilor ce se cer asigurate.

Cei care le consideră inoportune evocă faptul că ele reprezintă o imixtiune în viața personală (în cazul celor psihologice) și manifestă neîncredere în rezultatele lor. La aceasta se adaugă considerarea lor ca fiind inutile, constituind un demers paralel cu evaluările realizate de educatori în procesul didactic. Ele presupun un consum nejustificat de timp, de energie, precum și costuri, obiecții care privesc, de fapt, evaluările externe.

Atitudinea nefavorabilă aduce în discuție și aspecte de ordin pedagogic. Astfel, este evocat faptul că rezultatele testelor sunt apreciate

prin raportarea lor la normă, deci la nivelul național și nu la nivelul unor subpopulații, al unor școli anumite. Mai mult, unii autori consideră că nu este oportună aprecierea pe baza unor norme fixe de pregătire, ci pe baza unor standarde variabile, stabilite potrivit necesităților și posibilităților unor categorii de subiecți, ca și condițiilor uneori sensibil diferite în care se realizează activitatea de educație.

Este invocat și faptul că testele standardizate cuprind în structura lor mai ales cerințe cu răspunsuri închise, conducând la evaluarea mai mult a memoriei elevilor decât a capacităților acestora.

Obiecțiile la adresa testelor au generat ceea ce unii autori numesc „paradoxul testării“ (K. Hopkins), adică, în timp ce măsurarea cunoștințelor și capacităților este acceptată ca o cerință în evaluarea rezultatelor școlare, testele sunt deficitare în ceea ce privește evaluarea capacităților, adică a unor obiective de importanță majoră (*7*).

Judecarea testelor, luând în considerare virtuțile acestora dar și limitele, îndreptățește aprecierea că ele constituie, totuși, mijloace eficace de cunoaștere a performanțelor subiecților ca și de orientare a acestora. În același timp, ele oferă informații demne de luat în considerare în gruparea subiecților după capacități, facilitând tratarea diferențiată (adecvată), precum și în realizarea unei selecții atunci când aceasta este necesară. Nu poate fi minimalizat nici efectul reglator pe care aplicarea lor îl produce asupra educatorilor, atât în modul în care realizează predarea cât și ca evaluatori.

Recunoașterea unor asemenea avantaje nu poate justifica, însă, atitudinea de a li se atribui încredere absolută. Au o valoare limitată în ansamblul tehnicilor de evaluare, mai cu seamă dacă se recunoaște că sunt teste bune și teste elaborate cu mai puțină rigoare, ca și faptul că efectele sunt dependente de competența celor care le administrează. H. Piéron apreciază că nu trebuie să li se atribuie o putere magică, considerând că testul este „numai un experiment, iar în întrebuințarea lui se observă toate gradele de inteligență sau nerozie“. Valoarea testelor este dependentă, în însemnată măsură, de cunoașterea modului în care ele urmează să fie întrebuințate și în care sunt interpretate rezultatele (*8*). În această ordine de idei, referindu-se la competența psihodiagnostică și evaluativă a educatorilor, N. Mitrofan arată că se manifestă tendința de a se utiliza modalități, instrumente de măsură, teste, fără să fie asigurată o

competență corespunzătoare și consideră, ca „o normă a cadrului deontologic profesional, obligația psihologului de a împiedica accesul nespecialistului la orice categorie de teste“ (*9*).

În concluzie, este util de subliniat că trebuie să se facă distincție între mijloacele de testare științifice și cele empirice. Evaluarea nu se poate reduce la improvizații, nici la aproximări generale, nici la unele informații empirice, ca rezultat al interacțiunii directe cu elevul, ci trebuie să rămână o activitate serioasă și realizată științific, chiar dacă testul nu are precizia unui cântar (A. Binet).

Note și referințe

1. Bethell, George (Anglia), Comunicare la Seminarul de la Sinaia, noiembrie, 1998.

2. Delorme, Ch. **Évaluation en question**, Paris E.S.F, 1989.

3. Gronlund, N. B. **Measurement and Evaluation in Teaching**, New York, 1971.

4. Moreau, Pierre, **Les problèmes de l'évaluation scolaire**, în Les Amis des Sevres. L'enseignement des langues vivantes, niveau 3, Tendences actuelles, nr. 111/3, 1983.

5. Legrand, Louis, **Les problèmes de l'évaluation scolaire**, în Les Amies des Sevres, nr. 111/3, 1983.

6. Anastassi, A. **Psycological Testing**, New York, 1988.

7. Hopkins Kenneth, **Educational and psycological measurement and evaluation (eight edition)**, Boston 1998.

8. Pieron, H., **Examens et docimologie**, Paris P.U.F., 1963.

9. Mitrofan N., **Drepturi și obligații ale cadrelor didactice privind tratarea și evaluarea elevilor**, în „Revista de pedagogie“ nr. 10/1991.

10. Alte lucrări:

– West, R., **English Language Testing**, University of Mancester 1990.

– Vanderwelde Louis, **Conception et réalisation d'epreuves pédagogiques standardisees**, 1981.

– Holban, I., **Testele de cunoștințe**, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1995.

– Lisievici P., **Testele de cunoștințe**, I.S.E. și C.C.D., Dâmbovița, 1993.

Capitolul VIII APRECIEREA REZULTATELOR ŞCOLARE

1. ESENȚA ACTULUI APRECIATIV

Evaluarea – privită ca proces – este unitatea a două demersuri de naturi diferite şi care apelează la tehnici diferite: măsurarea şi aprecierea.

Măsurarea implică – după cum s-a arătat – verificarea rezultatelor şi, pe cât posibil, dimensionarea acestora.

Aprecierea este un act valorizator, o atitudine axiologică. Datele obținute prin măsurători (verificări) nu spun prea mult, în orice caz nu spun totul despre fenomenul evaluat. Pentru a realiza o evaluare completă apare necesar să se atribuie acestor date o semnificație, raportându-le la anumite criterii. Aceleaşi date ale măsurătorilor pot avea semnificații nuanțate, uneori sensibil diferite, în funcție de criteriile din perspectiva cărora sunt interpretate şi apreciate.

Analiza problemelor pe care le generează actul apreciativ presupune determinarea a cel puțin 3 lucruri: obiectul aprecierii (ce se apreciază); criteriile pe baza cărora se emite aprecierea; modul în care se realizează.

a) Obiectul aprecierii. Determinarea a ceea ce este supus valorizării implică o clasificare conceptuală între „rezultat", performanță" şi „competență". În mod curent, când ne referim la evaluarea rezultatelor şcolare înțelegem că acestea constituie obiect al acțiunilor evaluative, spre deosebire de situațiile în care se evaluează alte fenomene ale procesului didactic (condițiile ergonomice de desfăşurare, conținuturile acesteia, procesele de instruire ş.a.). Dar se nasc întrebările: ce sunt rezultatele şcolare, în ce se concretizează acestea şi cum ni se înfățişează?

întrebarea devine legitimă dacă avem în vedere că în legătură cu rezultatele şcolare sunt vehiculaţi frecvent mulţi termeni cum sunt „performanţă", „competenţă", „progres" ş.a.

„Rezultatul" se identifică cu schimbarea pe care activitatea de învăţare o produce în personalitatea (comportamentul) elevului; rezultatele şcolare sunt expresia efectelor activităţii de instruire/învăţare.

„Performanţa" semnifică nivelul rezultatelor obţinute, al schimbărilor produse, sub raport cantitativ şi calitativ, cu alte cuvinte cât de profunde şi de temeinice sunt. Exprimă un „rang pozitiv" de regulă mai mare decât rezultatele anterioare, chiar dacă nu unul superior. Performanţa este un indicator al concordanţei unui rezultat cu aptitudinile şi cu activitatea unui elev, vrând să exprime – „pe lângă rezultatul propriu-zis, efortul investit, năzuinţa autodepăşirii, o biruinţă incontestabilă" – Salade, D. (*1*). Cu alte cuvinte, exprimă „cota atinsă în procesul realizării unui obiectiv".

În acest fel, relaţia dintre „rezultat" şi „performanţă" comportă următoarele sublinieri:

– ambele noţiuni definesc efecte ale procesului de instruire/învăţare;

– performanţa evocă rezultate care marchează un progres în învăţare, „realizare deosebită într-un domeniu de activitate" (DEX), ceea ce înseamnă că nu ar fi adecvat să vorbim de „performanţe slabe" (deşi expresia este utilizată frecvent);

– mai mult, se manifestă tendinţa ca „performanţa" să desemneze numai rezultate remarcabile, plasate deasupra celor de nivel mediu, adică „performante".

„Competenţa" se identifică, până la un punct, cu priceperea (abilitatea) de a face ceva; dar ea presupune şi rezultatul activităţii, nu numai cunoaşterea, ci şi capacitatea de a efectua ceva bine, corect, adică „raportul dintre o persoană cu toate însuşirile sale şi rezultatele activităţii acesteia într-un anumit domeniu" (Salade, D.).

Rezultă că cele mai importante şi numeroase competenţe sunt demonstrate în viaţă (competenţe sociale). În activitatea şcolară, se manifestă mai evident ca performanţă de un nivel acceptabil, ca o însuşire a calităţii activităţii elevilor.

b) Criterii de apreciere. Aprecierea unui fenomen – în cazul nostru a rezultatelor şcolare – implică emiterea unor judecăţi de valoare asupra a

ceea ce este supus evaluării. Prin urmare, este un act valorizator. Ea rezultă din raportul dintre însuşirile fenomenului evaluat şi anumiţi termeni de referinţă, care pot fi trebuinţe, expectaţii ale evaluatorului sau un sistem de valori acceptate social. Ceea ce trebuie subliniat este faptul că o apreciere devine credibilă şi convingătoare în măsura în care exprimă cât mai obiectiv valoarea (însuşirile) fenomenului măsurat, depăşind judecăţi subiective. În multe situaţii ea are de străbătut ecranul subiectivităţii evaluatorului şi acest lucru este posibil în măsura în care se întemeiază pe criterii cât mai precis definite.

Criteriile de apreciere sunt foarte variate, funcţie de natura fenomenului evaluat, a situaţiilor în care se realizează acţiunea evaluativă.

c) Modul de realizare. Aprecierea emisă asupra unui fenomen se realizează în forme nuanţate, determinat de natura fenomenelor evaluate, a circumstanţelor în care se produce, a scopurilor urmărite de actul evaluativ ş.a.

Rezultă că atât criteriile de apreciere cât şi modurile de realizare sunt, în măsură însemnată, funcţie de ceea ce constituie obiectul evaluării. În consecinţă, în examinarea acestor procese este necesar să se pornească de la luarea în considerare a particularităţilor pe care le prezintă situaţia în care este realizată aprecierea fenomenului supus evaluării.

2. CRITERII DE APRECIERE A REZULTATELOR ŞCOLARE

Rezultatele şcolare constatate în urma verificării (măsurătorilor) efectuate – prin ele însele – nu pun în evidenţă valoarea efectelor activităţii de învăţare. După efectuarea măsurătorilor este necesar să se răspundă la întrebări de tipul următor: rezultatele sunt satisfăcătoare? sunt în concordanţă cu ceea ce se aşteaptă? marchează un progres în pregătirea elevului? pot fi ameliorate? ş.a.m.d.

Răspunsurile la asemenea întrebări pot fi date în urma unui proces de prelucrare a datelor obţinute prin măsurători şi de interpretare a acestora, raportându-le la anumite criterii valorice.

Cerinţa fundamentală a aprecierii rezultatelor este aceea de a realiza *o evaluare obiectivă,* care să reflecte cât mai precis „starea“ acestora. Ea îşi

are cel puţin o dublă legitimitate: pe de o parte, în faptul că pe temeiul rezultatelor constatate urmează, în mod obişnuit, să se adopte decizii şi măsuri de ameliorare a activităţii în perioada care urmează, iar calitatea şi oportunitatea acestora sunt în funcţie de fidelitatea evaluării; pe de altă parte, evaluarea se află în relaţie de interacţiune fundamentală cu predarea şi învăţarea. Ea reflectă starea acestora şi a efectelor pe care le produc, şi, totodată, le influenţează exercitând o funcţie de reglare. Ca urmare, pentru a îndeplini această funcţie, evaluarea nu trebuie să fie o oglindă deformantă, întrucât astfel exercită o influenţă negativă, deformatoare asupra fenomenului reflectat. De aceea, realizarea unei evaluări cât mai obiective a constituit şi continuă să fie una din problemele fundamentale ale teoriei evaluării rezultatelor şcolare, devenind obiectul unor cercetări docimologice insistente.

Stabilirea criteriilor de apreciere reprezintă o problemă esenţială a evaluării, mult disputată şi controversată în acelaşi timp. Practica evaluării, în această privinţă, a evoluat de la prioritatea acordată criteriului subiectiv, („profesorul suveran în acordarea notei", fiecare apreciind în funcţie de ceea ce consideră că trebuie să ştie elevii), către criterii obiective, cât mai mult detaşate de persoana evaluatorului. Astfel, încă din 1963, Glasser, apoi Popham, în încercarea de a stabili asemenea criterii, au introdus distincţia între aprecierea raportată la normă *(norm referenced test)* şi la „criteriu" *(criterion referenced test).*

În funcţie de termenul de referinţă (de raportare) adoptat, se poate face distincţie între două modele (grupe de criterii): raportare *la individ,* şi raportare *la grup.*

Cele individualizate evidenţiază evoluţia elevului, de progres/regres.

Raportarea la grup se prezintă în două variante: a) raportarea la o *normă fixă,* dinainte stabilită, ceea ce semnifică faptul că este avut în vedere grupul larg, performanţele aşteptate de la o populaţie şcolară prezentând anumite caracteristici (de vârstă, nivel de şcolaritate, condiţii asemănătoare de instruire etc.) şi b) raportarea la un *grup concret* (o anumită clasă) care poate prezenta variaţii, privind nivelul performanţelor, faţă de populaţia largă din care face parte.

a) Raportarea la normă. Este considerată de unii autori ca fundamentală. Norma exprimă performanţe posibile aşteptate.

Înțelegerea deplină a raportării la „normă“ presupune mai multe distincții.

• În primul rând, este important să se facă distincție clară între normă și standard; adesea sunt considerate ca sinonime. Foarte probabil că această confuzie este generată de faptul că normele sunt folosite în procesul standardizării probelor. Norma diferă de standard. Ea descrie performanța în relație cu performanța unui grup de referință (reprezentativ pentru o populație care prezintă anumite caracteristici). Cuvântul standard presupune scop sau obiectiv ce trebuie atins. Norma nu este scop, nu este în mod necesar un criteriu a ceea ce trebuie să se realizeze, ea exprimă măsura în ceea ce este, a ceea ce s-a realizat. Normele dobândesc sens prin compararea cu grupul de referință. În consecință, se poate spune că, teoretic, nivelul normei se situează sub nivelul standardelor, mai ales atunci când ne referim la performanțele unui grup.

• În al doilea rând, întrucât, în legătură cu aceleași rezultate, persoane/grupuri diferite pot avea reprezentări diferite, apare necesară distincția dintre nivelul „dorit“ și nivelul „real“ al rezultatelor activității. Standardele exprimă nivelul „dorit“, „așteptat“, ceea ce favorizează apropierea aprecierilor emise de diferite persoane asupra unui rezultat obținut, ca realități.

• Definirea cât mai precisă a standardelor presupune stabilirea, încă de la începutul programului de instruire, a rezultatelor principale, comportamentelor de bază (liste de obiective pe care populația școlară trebuie să le realizeze, parcurgând în condiții normale programul).

Obiectivele pot fi însă utilizate drept standarde pentru învățământ, în măsura în care îndeplinesc următoarele condiții: sunt suficient de specifice, adică pot constitui criterii în funcție de care să fie apreciate rezultatele măsurate; sunt în concordanță cu conținutul programei școlare, fără depășirea și fără o reducție a acesteia, chiar dacă, în unele situații concrete, acestea devin necesare.

• În mod obișnuit raportarea la normă, ca principal criteriu de evaluare, se face în cazul evaluărilor realizate cu teste standardizate și în contextul examenelor naționale. Nu sunt excluse evaluări de acest fel și în cadrul evaluărilor interne, atunci când se folosesc teste standardizate.

• Unii autori (Ch. Delorme, *14*) remarcă și existența unor fenomene care provoacă dificultăți de interpretare a rezultatelor la probele

standardizate. Astfel, se exprimă îndoiala privind posibilitatea, chiar şi necesitatea determinării unui „mod complet al răspunsurilor corecte“, mai ales atunci când sunt verificate capacităţi ale elevilor de a răspunde adecvat la situaţii complexe în care nu pot fi găsite răspunsuri „unice“ sau „cele mai bune“.

b) Raportarea criterială (raportarea la criteriu). Alături de evaluarea raportată la normă, considerată criteriu formal, în evaluarea rezultatelor şcolare intervin şi alte criterii care sunt generate de complexitatea activităţii didactice, de circumstanţele variate în care se desfăşoară şi mai cu seamă de particularitatea pe care o prezintă faptul că este o activitate care se derulează cu fiinţe umane. Unul din aceste criterii îl reprezintă *„norma de grup“* adică raportarea la nivelul mediu al unei clase definite, de elevi iar al doilea este *„evaluarea de progres“* în care criteriul de bază îl constituie potenţialul de învăţare al unui subiect.

Evaluarea criterială este impusă de realitatea pe care o constituie existenţa unor grupuri (clase) de elevi cu nivel diferit de pregătire (determinat de numeroase circumstanţe). Dacă în clasele cu potenţial de învăţare mai scăzut al componenţilor acestora, performanţele şcolare sunt apreciate numai prin raportarea lor la „normă“, cu greu ar putea fi evitată instalarea sentimentului de neputinţă, de apartenenţă la un grup incapabil să răspundă adecvat solicitărilor activităţii şcolare. Efectul descurajator pe care îl generează reduce sensibil nivelul aspiraţiilor la elevii din aceste clase, încrederea în capacitatea lor de a obţine performanţe mai înalte (*2*).

În acelaşi timp, este de reţinut faptul că raportarea la nivelul general al clasei (evaluarea criterială) se corelează cu obiectivele pedagogice avute în vedere în activitatea didactică. Această relaţie evidenţiază, de fapt, distincţia dintre „normă“ şi „criteriu“. Obiectivele pedagogice ale unui demers didactic sunt stabilite în funcţie de cerinţele programei şcolare, dar şi de posibilităţile de învăţare ale unui anumit grup de elevi. Ele trebuie să fie nu numai în concordanţă cu programa, ci şi oportune, adică să poată fi îndeplinite de un grup definit şi în condiţiile concrete în care se derulează activitatea. De aceea, pentru a opera convenabil cu acest criteriu este necesar să se determine obiectivele terminale ale activităţii, care devin termeni de referinţă în aprecierea rezultatelor elevilor.

Dacă raportarea la nivelul general al clasei este adoptată de către cei mai mulți educatori, fiind – cel puțin în parte – justificată, este necesar, totuși, de subliniat că utilizarea acestui criteriu produce și unele efecte dăunătoare subiectului și chiar grupului. Avem în vedere, de exemplu, că evaluarea rezultatelor se depărtează de cerința unei aprecieri obiective, precum și faptul că ea poate constitui sursa unei imagini de sine deformate, în cazul multor subiecți. Formându-și o imagine de sine de regulă mai bună decât posibilitățile și performanțele reale, unii subiecți pot trăi dezamăgiri în cazul unor confruntări cu colegii din alte grupe (clase) sau cu exigențe ale vieții sociale. Norma de grup poate produce efecte negative asupra grupului întreg, dacă avem în vedere că, uneori, „poate promova mediocritatea" (*2* și *5*).

Considerăm că utilizarea evaluării criteriale, deși necesară în anumite limite, îndeamnă totuși la unele precauții în sensul de a nu exclude criteriul „normă", mai ales în evaluările de bilanț și de a sublinia, cu fiecare prilej, faptul că aprecierile emise (note acordate) nu sunt pe deplin comparabile cu ale componenților unor clase mai bune.

c) Evaluarea de progres. Este o evaluare în care criteriul de bază îl constituie rezultatele anterioare ale subiecților. În acest caz se produce o particularizare a actului evaluativ, ținând seama de potențialul dinamic de învățare al subiectului. Constă în raportarea rezultatelor la posibilitățile – dinamice – de învățare ale fiecăruia. Evident că, în acest fel, evaluările operate se pot depărta de exigențele unei evaluări obiective, raportată la normă, în schimbul unor efecte stimulative, de propulsare a elevilor.

Se pot distinge două circumstanțe în ce privește abaterea de la aprecierea obiectivă. Una o reprezintă situația unor elevi care, după o perioadă de insuccese, încep să manifeste un oarecare interes pentru a ieși din această stare. Profesorul este tentat, în general, să aprecieze mai generos progresele înregistrate, cu intenția vădită de a le insufla încredere în posibilitățile lor de a depăși dificultățile și de a satisface exigențele activității școlare. Este o investiție de încredere pe care profesorul o face, alături de alte mijloace utilizate, în scopul stimulării celor în cauză.

Alteori, dimpotrivă, în discuție sunt elevii care dovedesc potențial înalt de învățare, dar care nu investesc efortul cerut pentru obținerea unor performanțe pe măsura posibilităților lor. În asemenea cazuri, profesorul

este tentat, de multe ori, să manifeste o exigență mai ridicată în aprecierea elevilor. Atitudinea profesorului își găsește expresia în aprecieri de felul: „rezultatele tale sunt bune, chiar foarte bune, dar aștept de la tine mai mult pentru că poți", „te invit să muncești mai mult pentru că ai posibilitatea de a depăși nivelul atins".

Ceea ce susține un asemenea criteriu de apreciere este faptul că nota face parte din sistemul de relații ale profesorului cu elevii, devenind o componentă a mijloacelor prin care stimulează activitatea elevilor, potențează capacitățile lor de învățare.

d) Rolul obiectivelor pedagogice în evaluarea rezultatelor școlare. Studiul problemelor privind evaluarea randamentului școlar nu poate fi întreprins separat de scopurile educației, în general. Ceea ce reprezintă scopuri, în conceperea și realizarea procesului didactic, devin rezultate din perspectiva evaluării efectelor acțiunii derulate, acestea din urmă fiind scopuri propuse și realizate efectiv. O astfel de înțelegere, a relației dintre scopuri și rezultate evoluate, derivă din transpunerea criteriilor proprii tehnologiilor de producție, orientare de origine nord americană, promovată de Bobitt (1918), continuând cu W. Tyler (1950) și apoi cu Scriven (1967), care încearcă să impună regulile managementului științific în domeniul educativ și în special la realizarea curriculum-urilor (*3*).

Pedagogia bazată pe obiective pedagogice determinate prin raportarea lor la elevi a deschis perspective noi evaluării rezultatelor școlare. În primul rând, obiectivele vizate au devenit criterii de evaluare a efectelor activității (rezultatelor) ca și a activității însăși. Pentru că, atât timp cât scopurile procesului didactic au fost raportate la acțiunea profesorului, la atributele actului de predare, o asemenea relație între scopuri și evaluarea rezultatelor nu putea avea o semnificație relevantă. Chiar și atunci când obiectivele pedagogice ale actului didactic vizau efecte dorite ale acestora, raportate la elevi, dar cu caracter foarte general, vag (de felul: „să stimuleze dezvoltarea intelectuală a elevilor", a „gândirii logice", a „spiritului critic", a „interesului pentru problemele sociale" și a altor scopuri de acest fel), evaluarea rezultatelor nu putea atinge precizia dorită. Ele conduc la situația că persoane diferite le înțeleg în moduri sensibil nuanțate.

De aceea, este cvasiunanim recunoscut faptul că pedagogia centrată pe obiective pedagogice comportamentale, concrete, a amplificat relaționarea evaluării la acestea, ea penetrând atât procesele de predare/învățare cât și

modul de realizare a acțiunilor evaluative. Y. Tourneur (Universitatea din Mons, Belgia) a observat, în cazul unor experimente, că se obține o îmbunătățire reală a randamentului școlar atunci când:

– profesorii cunosc obiectivele predării;

– obiectivele sunt cunoscute şi înțelese de către elevi;

– elevii ştiu că probele de verificare se vor referi la aceste obiective şi vor fi apreciați în funcție de acestea.

Pe lângă faptul că realizarea procesului didactic în perspectiva unor scopuri şi a unor obiective concrete oferă repere precise pentru proiectarea instruirii, ele constituie punctul de plecare în elaborarea instrumentelor de măsurare, permit realizarea unei imagini mult mai clare asupra rezultatelor pe care le aşteptăm şi îndeplinesc rolul de criterii în evaluarea acestora (*4*).

De altfel, este semnificativ, pentru rolul covârşitor pe care îl are în desfăşurarea procesului didactic, interesul manifestat față de această orientare chiar şi de sisteme de învățământ caracterizate prin gestionarea lor descentralizată (Anglia), care au recurs la introducerea obiectivelor pedagogice ca repere unice în programul şcolar.

Evaluarea rezultatelor prin raportare la obiectivele pedagogice avute în vedere în realizarea procesului a generat o anumită ambiguitate în criteriologia rezultatelor. Înțelegerea locului acestora în sistemul criteriilor, a relației cu celelalte 3 criterii prezentate („norma“, „evaluarea criterială“ şi „de progres“) este diferită. Uneori este privit ca un al patrulea criteriu, fără însă să se argumenteze prin ce se distinge de celelalte. Alteori este identificat fie cu „norma“, fie cu „evaluarea criterială“, evidențiindu-se în primul caz concordanța obiectivelor cu cerințele programei şcolare, iar în al doilea, prefigurarea lor în funcție de nivelul mediu al grupului concret (al clasei). De fapt, evaluarea rezultatelor şcolare prin raportarea lor la obiective pedagogice presupune elaborarea unor probe în care itemii corespund unor obiective precise avute în vedere în procesul de instruire/învățare. Dar, experiența arată că obiectivele pedagogice sunt stabilite în funcție de cel puțin doi factori: pe de o parte, cerințele ce se degajă din curriculum-ul şcolar (corelate cu conținuturile tematice ale acestora); pe de altă parte, nivelul general de pregătire a elevilor unei clase, astfel ca obiectivele să fie realizabile (oportune). Se produce, în mod necesar, un proces de „adaptare“, de punere în concordanță a cerințelor programei cu potențialul de învățare

caracteristic unui grup de elevi. De aici, rezultă că obiectivele, ca termen de referinţă pentru evaluarea rezultatelor, pot coincide cu norma (fiind în concordanţă deplină cu cerinţele programei şcolare) sau cu nivelul general al unui grup, ceea ce înseamnă o evaluare criterială.

Din punct de vedere practic, raportarea la obiective pedagogice plasează actul evaluativ pe aceleaşi coordonate cu procesul de instruire/învăţare realizat.

Dar, pentru înţelegerea rolului obiectivelor în procesul didactic şi, în particular, în evaluarea efectelor pe care acesta le produce, sunt necesare şi alte sublinieri.

Desfăşurarea activităţii şcolare din perspectiva unor obiective şi aprecierea randamentului şcolar prin raportarea la acestea presupune determinarea lor cât mai precis posibil. Experienţa demonstrează că obiectivele prea generale, vagi, nu conferă o orientare precisă demersului didactic şi nici nu favorizează evaluarea realizării lor cu o exactitate satisfăcătoare.

În acelaşi timp, funcţia obiectivelor pedagogice ca termen de referinţă pentru aprecierea rezultatelor nu se limitează la obiectivele concrete, imediate, ci ea priveşte, în egală măsură, şi prezicerea obiectivelor proprii diferitelor cicluri de învăţământ, discipline, tipuri de activităţi. Acestea oferă partenerilor procesului didactic – profesori şi elevi – perspective mai clare şi pentru o perioadă mai mare de activitate şi, în acelaşi timp, îndeplinesc funcţia de repere la trecerea de la o etapă de învăţământ la alta. în condiţiile în care curriculum-urile şcolare conţin prevederi precise, prefigurând obiectivele ce trebuie atinse la sfârşitul ciclurilor de învăţământ, ca şi prin studiul unei discipline, erorile săvârşite în evaluarea performanţelor elevilor şi, ca urmare, numărul elevilor care ar accede pe o treaptă următoare de învăţământ cu şanse reduse de reuşită poate fi sensibil diminuat.

3. SISTEME DE APRECIERE A REZULTATELOR ŞCOLARE

Moduri de apreciere

Practica şcolară a îmbogăţit continuu repertoriul modurilor de apreciere a rezultatelor şcolare. În rândul acestora pot fi consemnate:

– aprecierea propoziţională;
– aprecierea prin note, litere, culori şi alte simboluri;

– aprecierea prin calificative;
– aprecierea nonverbală (ectosemantică);
– clasificarea;
– raportul de evaluare.

În unele cazuri sunt utilizate, în combinații variate, mai multe din aceste modele, cunoscându-se că fiecare din ele prezintă avantaje, dar și limite. Toate reprezintă mijloace prin care sunt confirmate rezultatele obținute de elevi.

Dincolo de notele distinctive, aceste moduri de apreciere prezintă mai multe *caracteristici:*

• Toate reprezintă mijloace de întărire a rezultatelor, de confirmare/infirmare a acestora.

• Majoritatea au caracter convențional, prezentând mesaje codificate în diverse semne, simboluri, prin care educatorul exprimă elevilor judecățile lui de valoare asupra învățării realizate de elevi.

• Cele mai răspândite și utilizate cu o frecvență mare aparțin notării.

Aprecierea rezultatelor îndeplinește mai multe *funcții:*

– exprimă sintetic o judecată valorică;
– conduc/permit clasificarea elevilor, determinarea rangului fiecăruia în cadrul grupului;
– evidențiază interese, aptitudini ale elevilor pentru diverse domenii ale cunoașterii și de activitate;
– contribuie la cultivarea motivației față de învățătură;
– evidențiază evoluția școlară a elevilor;
–pentru elevi reprezintă repere care îi ajută să conștientizeze valoarea activității lor și a rezultatelor obținute;
– favorizează o autocunoaștere mai corectă din partea elevilor, îi ajută să-și aprecieze performanțele, le dezvoltă judecata evaluativă, capacitatea de autoevaluare, cu efecte pozitive în planul activității acestora;
–pentru profesor reprezintă un mijloc de exprimare a judecăților valorice emise asupra fiecărui elev, de determinare a poziției pe care o deține în grup și mai ales în raport cu obiectivele activității școlare.

Aceste funcții se manifestă cu atât mai evident cu cât aprecierea rezultatelor își diminuează caracterul, pe care încă îl are, de simplă sancționare – pozitivă sau negativă – a rezultatelor, de a-i cota și clasifica

pe elevi şi utilizată ca mijloc de constrângere a acestora prin notă, orientându-se în direcţia obiectivelor ei formative, de dezvoltare a personalităţii elevilor.

Relevarea acestor funcţii este efectuată nu numai din considerente de analiză teoretică, ci mai ales pentru concluziile ce se desprind cu valoare de orientare a activităţii practice. Funcţiile indirecte nu sunt numai efecte derivate din funcţia principală (de apreciere a nivelului, performanţelor şcolare) ci, în acelaşi timp, sunt repere/condiţii care, asociate funcţiei care priveşte gradul de realizare a obiectivelor vizate, conduc la o judecată de valoare pertinentă. Pentru că, în fapt, profesorul educator, atunci când atribuie o notă pentru rezultatele obţinute de elev, are în vedere şi prestaţii anterioare ale acestuia, faţă de care cele pe care le apreciază marchează un progres, o creştere a interesului faţă de învăţătură sau dimpotrivă. În acelaşi timp, judecata de valoare exprimată prin notă este influenţată, într-o măsură variabilă, de rangul pe care îl deţine un elev în ierarhia grupului de clasă („este cel mai bun din clasă", „face parte din categoria celor mai buni sau a celor mai slabi" ş.a.m.d.). Cu alte cuvinte, atribuirea unor note implicit îl clasifică, după cum tot atât de adevărată este şi determinarea inversă: i se atribuie o notă şi în funcţie de „rangul" pe care îl deţine în ierarhia clasei.

În strânsă legătură cu funcţia sa docimologică, aprecierea exprimată prin una din formele amintite are şi alte semnificaţii care, chiar dacă nu se raportează direct la performanţele evaluate, privesc alte aspecte ale conduitei şcolare a subiecţilor, de natură atitudinală, care condiţionează sau „explică" performanţele constatate. În acest sens, aprecierea are semnificaţie de „răsplată" a muncii depuse, respectiv de „sancţiune" a „inactivităţii", de „recunoaştere" a interesului pentru învăţătură sau, dimpotrivă, de „dezaprobare" a dezinteresului manifestat (5). De asemenea, aprecierea îndeplineşte funcţia de „reper" în formarea la elevi a imaginii de sine, ca şi de reglare a nivelului său de aspiraţii în raport de posibilităţile sale.

a) Aprecierea propoziţională. Reprezintă modul curent şi cel mai frecvent utilizat de apreciere a acţiunilor şi rezultatelor elevilor pe parcursul activităţii. Este indisolubil integrată în interacţiunea profesorului cu elevii. Se exprimă în aprecieri verbale foarte nuanţate

(laudă/mustrări, acceptare/respingere, acord/dezacord, bine, corect, exact/slab, superficial, greşit, inexact ş.a.m.d.). Chiar dacă asemenea aprecieri nu sunt foarte exacte întrucât – cel mai adesea – nu conţin o cuantificare a rezultatelor, ele reprezintă mesaje evaluative, cu funcţie de confirmare/infirmare a valorii rezultatelor, de reglare a activităţii de învăţare. Aceste mesaje sunt expresia interacţiunii profesorului cu elevii şi, în acelaşi timp, un mijloc de susţinere şi de orientare a acesteia.

b) Aprecieri prin simboluri. Dintre acestea, sunt utilizate cu o frecvenţă mai mare sistemele numerice şi literale.

• *Notarea numerică* constă în aprecierea prin cifre, ordonate pe o scală cu mai multe trepte, mai mult sau mai puţin lungă. Caracteristicile de care depinde valoarea scalei privesc: întinderea ei, ordonarea crescătoare sau descrescătoare a valorilor în raport de performanţa înaltă sau scăzută, delimitarea reuşitei de starea de eşec.

Sub raportul întinderii, scalele de notare utilizate în diferite sisteme de învăţământ sunt variate: ele cuprind 10 valori (România, Finlanda ş.a.), 7 valori (Norvegia), 6 trepte (Germania, Elveţia), 5 trepte (Rusia); cu peste 10 valori sunt mai puţine (de exemplu, Danemarca – 13, Grecia, Franţa – 20 trepte).

În unele din acestea, ordonarea valorilor numerice este crescătoare în raport cu performanţa înaltă (de exemplu, în sistemul nostru de la 1 la 10), iar în altele este descrescătoare, valoarea cea mai mică (1) apreciind rezultatele cele mai bune. Din punctul de vedere al metriei, acest fapt nu prezintă importanţă, modul de ordonare fiind cu totul convenţional.

În schimb, întinderea scalei prezintă importanţă pentru gradul de exactitate a aprecierii şi pentru puterea de disociere a performanţelor. Astfel, scala restrânsă, cum sunt cele cu 5-6 trepte, are o fidelitate mai ridicată, riscul de plasare eronată a unui rezultat într-una din valorile ei fiind mai mic decât în cazul unei scale întinse. Cele mai precise evaluări sunt realizate prin scala cu două trepte (admis/respins, reuşit/eşec). Se adaugă faptul că uşurează notarea. În schimb, această scală are o slabă putere de discriminare a rezultatelor, nu le nuanţează, cu aceeaşi valoare fiind apreciate rezultatele diferite. Aceasta conferă o notă de relativitate aprecierilor pe care le semnifică.

Scalele întinse, începând cu cele compuse din 10 valori (sistemul 10-1) oferă posibilităţi de apreciere mai nuanţată a performanţelor elevilor, dar fidelitatea aprecierii scade, riscul erorilor mărindu-se. Raportul dintre fidelitate şi departajare (discriminare), de o parte, şi întinderea scalei de notare, de altă parte, ascunde un paradox: cu cât o scală este mai restrânsă cu atât favorizează o apreciere mai exactă dar mai puţin nuanţată, şi cu cât este mai întinsă cu atât fidelitatea notei se reduce, dar realizează o apreciere mai nuanţată. De aici rezultă că, pentru adoptarea unui sistem convenabil trebuie realizat un echilibru, chiar un compromis, între fidelitatea notării şi nuanţarea (departajarea) rezultatelor. Din această perspectivă, practica şcolară confirmă avantajul pe care îl prezintă sistemele numerice cu 8-10 valori.

În strânsă legătură cu întinderea scalei notelor, un alt aspect important este *mărimea celor două segmente ale scalei,* pentru aprecierea rezultatelor acceptabile (care marchează reuşita) şi a celor neacceptabile (eşecul). Întrucât rezultatele acceptabile sunt mai nuanţate decât cele care exprimă eşec, este normal ca primul segment să cuprindă un număr mai mare de valori decât al doilea. Din acest punct de vedere, deşi sistemul oficial de notare în învăţământul din ţara noastră cuprinde o scală cu 10 trepte, în fapt se operează curent numai cu o parte din această scală, adică cu 8 unităţi, de la 10 la 3. Notele 1 şi 2 sunt utilizate mai rar, iar analiza situaţiilor în care sunt aplicate relevă fie o evidentă notă de arbitrar, fie faptul că sunt aplicate ca măsură disciplinară, pentru atitudini cum sunt: copiat, suflat, neîndeplinirea unor teme.

Se aduc argumente pro şi contra utilizării notelor 2 şi 1. Cei care le utilizează evocă situaţii în care elevii nu cunosc nimic în legătură cu conţinutul supus verificării („n-au scris nimic", declară „nu ştiu" ş.a.m.d.). Opinia potrivnică utilizării notelor 1 şi 2 evocă faptul că situaţiile, în care un elev încearcă să „răspundă sau scrie ceva" dar fără valoare şi este notat cu 3, nu sunt cu nimic mai bune decât situaţiile în care elevii recunosc că „nu ştiu" şi sunt notaţi cu 1 sau 2. Deosebirea dintre ele nu este de nivel de pregătire, ci de atitudine: într-un caz subiectul recunoaşte că nu a învăţat, iar în al doilea „mimează" că ştie ceva.

Datele unor anchete întreprinse demonstrează faptul că profesorii care folosesc aceste note motivează că fac parte din grila de notare, fără a

putea aduce argumente consistente în favoarea acestei poziţii. Astfel, Pelaghia Popescu a investigat 228 profesori, solicitându-i să arate pentru ce situaţii acordă note de la „4“ la „1“ şi a consemnat nu mai puţin de 33 de criterii, ceea ce atestă o mare varietate a punctelor de vedere care reglează evaluările cu ajutorul notelor „2“ şi „1“ şi, în consecinţă, caracterul inoperant al acestora (*6*).

Scala cu 8 valori prezintă câteva avantaje demne de relevat:

– permite convertirea uşoară a notelor în calificative (paliere), ceea ce oferă posibilitatea departajării componenţilor unui grup, pe niveluri de performanţe mai cuprinzătoare;

– utilizarea notelor 2 şi 1 este mai degrabă arbitrară decât expresia unei estimări autentice a rezultatelor. Este un demers extrem de anevoios, dacă nu chiar imposibil, să se distingă „nuanţe“ în întunericul ignoranţei. Şi, dacă totuşi se pretinde că ar putea fi realizat, ne putem întreba în ce constă utilitatea, de vreme ce toate notele sub 5 semnifică o prestaţie şcolară nesatisfăcătoare.

Notele, ca şi alte mijloace (litere, culori) utilizate pentru aprecierea rezultatelor şcolare sunt simboluri cărora li se atribuie anumite semnificaţii, privind nivelul rezultatelor învăţării. Ele exprimă, condensat, judecăţile evaluative emise de profesor sau chiar de către elevii înşişi în cazul unei autovaluări. În acelaşi timp, aceste simboluri fac posibilă prelucrarea lor statistică (centralizare/însumare, ordonare, grupare, ierarhizare etc.).

Sub raport decimologic, nota atribuită semnifică nivelul performanţei obţinute de elevi privind realizarea unor obiective pedagogice vizate de procesul de instruire. În mod indirect, dar în corelaţie cu marcarea nivelului performanţei, nota poate avea încă două semnificaţii: una constă în relevarea evoluţiei (involuţiei) privind randamentul şcolar, iar a doua, evidenţierea locului pe care îl ocupă un elev în ierarhia componenţilor clasei, conducând la o clasificare. Prin aceasta, funcţiile derivate (indirecte) ale notării se transformă, uneori, în criterii care, asociate celui care priveşte nivelul de realizare a obiectivelor vizate, conduc la o anumită judecată de valoare asupra rezultatelor obţinute de elevi.

Utilizarea notelor impune şi unele *precauţii de ordin metodologic*. Scala de notare nu este o scală de intervale care să dispună de o „unitate

comună şi constantă" pe baza căreia să se poată stabili intervale, distanţe. Scala de notare este ordinală, ea furnizând „relaţii de ordine" (J. Piaget); ea nu are nici zero, nici maximum naturale şi absolute (G. De Landasheere). De aceea, diferenţa dintre rezultatele notate cu 5, respectiv 6, nu este echivalentă cu diferenţa dintre două răspunsuri notate cu 8 respectiv 9. În notarea şcolară, aproximarea este – în anumite limite – legitimă, ceea ce nu anulează ci, dimpotrivă, justifică stăruinţa în direcţia recurgerii la tehnici prin care să se ajungă la o apreciere cât mai exactă.

• *Notarea literală* este utilizată îndeosebi în sistemele de învăţământ de tip anglo-saxon. Presupune o scală de 6-7 trepte, definite prin litere (în loc de cifre) în ordinea: A – pentru foarte bine, B – pentru bine, C – mijlociu, D – slab, E – nesatisfăcător şi F – foarte slab. În SUA este utilizată în corelaţie cu punctajul utilizat la testele standardizate astfel încât acestea să fie convertite uşor în litere (90-100 puncte, pentru A; 80-89 puncte, pentru B; 70-79 puncte, pentru C; 60-69 puncte, pentru D; sub 60 de puncte, pentru E şi F nesatisfăcător).

	D		B	
	Satisfăcător		80 Bine	90 100
	60	70		
Nesatisfăcător		Mediocru		Foarte bine
E şi F		C		A

Asemănător acestui model, în unele state ale SUA, în şcoli secundare, se aplică un sistem ternar exprimat prin iniţialele H (honor), S (satisfactory) şi U (unsatisfactory).

• *Notarea prin culori* este mai puţin utilizată. Totuşi, în multe sisteme şcolare se recurge frecvent la aprecierea progreselor copiilor din învăţămîntul preşcolar prin culori, a căror semnificaţie atribuită este relativ uşor percepută de preşcolari (7).

c) Aprecierea prin calificative. Pentru aprecierea rezultatelor se utilizează, în unele cazuri, şi calificative. Sistemul calificativelor cuprinde 4-6 trepte (paliere): f. bine, bine, satisfăcător, nesatisfăcător; se poate adăuga câte o treaptă: la nivelul superior al scalei – „excepţional" iar sub nivelul nesatisfăcător – „f. slab".

Indicatorii de performanță (descriptorii) corespunzători acestor paliere (trepte) sunt de tipul următor:

• calificativul „f. bine“ sau palierul învățării depline exprimă acumularea cunoştinţelor cerute, capacitatea de a opera cu ceea ce a învățat, autonomie în învățare;

• calificativul „bine“ sau palierul „credit“ corespunde situației în care elevul posedă cunoştinţe, însuşite bine, este capabil nu numai de a le recunoaşte, ci şi să le utilizeze în situații similare, oferă garanția unor progrese, de aceea i se acordă „credit“;

• calificativul „satisfăcător“ sau palierul „prag“, minimum acceptabil, presupune însuşirea unui cuantum de cunoştinţe şi formarea unor capacități care permit elevului să abordeze etapa următoare cu şansa de a reuşi;

• calificativul „nesatisfăcător“ sau palierul „inacceptabil“ sancţionează insuccesul şi face necesare măsuri recuperatorii.

Istoric, se poate spune că sistemul calificativelor a fost folosit paralel sau în alternanță cu sistemele numerice şi literale. Au fost utilizate – deşi nu pentru mult timp – şi în învățământul nostru în perioada interbelică. Alteori a fost utilizat numai pe primele trepte ale sistemului şcolar sau numai pentru aprecierea performanțelor la anumite discipline, mai ales acelea la care, pentru obţinerea performanțelor înalte, sunt necesare aptitudini. În cadrul actualelor măsuri de reformă a învățământului din țara noastră, sistemul calificativelor a fost introdus în învățământul primar.

Introducerea şi, se pare, extinderea acestui model de apreciere au o justificare psihopedagogică şi tehnică. Din unghi pedagogic, semnificația calificativelor este mai uşor percepută de elevi, mai ales de către cei de vârstă şcolară mică, decât simbolurile cifrice sau literale. În acelaşi timp, calificativele – ordonate pe o scală cu 4-5 trepte – corespund reprezentărilor pe care educatorul şi le formează asupra performanțelor elevilor, ca şi asupra unui elev la diferite discipline. Orice educator care îşi cunoaşte grupul de elevi cu care lucrează îşi formează reprezentări despre posibilitățile de învățare şi rezultatele componenților clasei, disociindu-i pe 4 paliere: două plasate la extreme, de o parte cei mai buni şi la cealaltă extremă cei mai slabi, iar între acestea, un grup – de regulă mai numeros – de nivel mediu; din rândul acestora, unii manifestă tendința de a obține rezultate mai bune, deci atracție către cei mai buni din

clasă, iar alții – dimpotrivă – tendință de a coborî în categoria celor „slabi“, ceea ce se și întâmplă dacă nu se produc intervenții cu caracter preventiv din partea educatorului și a altor factori.

Din punct de vedere tehnic, calificativele sunt mai ușor de folosit, întrucât reprezentând o scală mai restrânsă (4-5 trepte), favorizează o apreciere mai exactă a rezultatelor, chiar dacă este mai puțin nuanțată. De asemenea, permit convertirea lor, cu ușurință, în sistemul literal ca și în cel numeric, necesară pentru prelucrarea statistică a rezultatelor.

f. bine	9 și 10	A
bine	7 și 8	B
suficient	5 și 6	C
insuficient	4	D
f. slab	3	E

Analiza comparativă a sistemelor de apreciere implică mai multe *sublinieri*.

– Prima dintre acestea evidențiază faptul că în modelul numeric nu se poate determina nivelul „zero“; din această cauză, performanța minimă este apreciată cu valori diferite: 1, 2 sau 3 (literele E sau D).

– Modelul literal și cel al calificativelor nu permit prelucrarea statistico-matematică a datelor, valorile lor nu sunt aditive, nici nu se divid, după cum nu se poate calcula media, nici deviația standard, fiind necesară în acest scop convertirea în note.

– Cu toate aceste inconveniente, modelele sunt, în anumite limite, complementare dacă se ține seama de faptul că ele pot fi convertite reciproc, conservându-și în acest fel avantajele și atenuându-și inconvenientele.

– Oricare ar fi modelul utilizat, pentru creșterea nivelului de fidelitate al acestora devine necesară stabilirea unor criterii privind acordarea unei valori (notă, literă, calificativ) cuprinsă în scala respectivă, ca una din condițiile evaluării obiective a rezultatelor școlare. Determinarea acestor criterii reprezintă un demers dificil, iar dificultatea crește cu cât scala valorică cuprinde mai multe trepte.

De asemenea, definirea unor criterii valabile pentru toate disciplinele riscă să nu ia în considerație notele esențiale specifice performanțelor elevilor la diverse obiective de învățământ sau tipuri de activități.

– În utilizarea lor, se impun cel puțin două precauții: prima privește caracterul criteriilor ce se stabilesc – ele nu pot fi adoptate ca norme absolute, ci mai mult ca repere ale actului evaluativ, având funcție orientativă; a doua, în condițiile în care sistemul de notare aplicat în învățământul nostru cuprinde teoretic 10 trepte, iar practic 8 trepte, criteriile de notare pot fi determinate mai rațional pe 4-5 trepte corespunzătoare calificativelor, urmând ca acelea aferente unui calificativ să fie utilizate nuanțat pentru cele două note corespunzătoare acestuia.

Atunci când se consideră oportună completarea scalei cu încă o treaptă în partea superioară, prin introducerea calificativului „excepțional", performanța școlară care îndreptățește o astfel de apreciere prezintă însușirile prevăzute pentru „foarte bine", cu unele nuanțe care pun în evidență: caracterul precis și durabil al cunoștințelor, siguranța stăpânirii lor, fără lacune esențiale, exprimarea lor exactă, capacitatea de a gândi creator și cu promptitudine ș.a.

În cazul introducerii unei trepte sub nivelul satisfăcător, nuanțele ar privi: necunoașterea totală a conținutului, incapacitatea de a lucra, încercarea de a-l ajuta ajunsă la limitele de substituire din partea profesorului ș.a.m.d.

– Cunoașterea de către elevi a acestor criterii de evaluare și exersarea lor în cazul probelor autoevaluate sau intercorectate le oferă posibilitatea de a ști ce trebuie să îndeplinească pentru a atinge un palier. În acest fel elevul este integrat nu numai în activitatea de învățare, ci și în cea de evaluare.

– Experiența prilejuită de aplicarea, începând cu anul școlar 1998/1999, a sistemului calificativelor (în locul notelor) în învățământul primar și de elaborare a unor criterii privind acordarea fiecărui calificativ – descriptori de performanță – (*8*), poate constitui un suport pentru realizarea unui demers asemănător, corespunzător sistemului aprecierilor numerice, pe măsura punerii în aplicare a noilor curriculum-uri pentru treptele de învățământ următoare școlii primare.

d) Clasificarea. O formă indirectă de apreciere a rezultatelor școlare o reprezintă evaluarea de bilanț exprimată în media generală, pe baza căreia se operează, de cele mai multe ori, clasificarea elevilor. În mod obișnuit, aceasta se realizează la momentul promovării dintr-un an de studii în altul.

Prin clasificare, rezultatele se exprimă cu ajutorul unei scări valorice, de obicei de la performanța cea mai bună până la rezultatul cel mai slab. Pe această scală, fiecare elev ocupă o poziție care exprimă rangul său în cadrul grupului.

Clasificarea se realizează recurgându-se la două tehnici: stabilirea ordinii descrescătoare şi prin punctaj.

Tehnica ordinii descrescătoare implică indicarea locului pe care îl ocupă un subiect în cadrul grupului din care face parte. Trebuie menționat că intervalele dintre ei, pe diferite trepte, nu sunt egale şi, în consecință, nu au aceeaşi semnificație; un subiect se poate afla față de cel dinaintea sa la un interval de 40 de sutimi (exemplu: 9,40 față de 9,80) în timp ce alt interval poate fi de numai 5 sutimi (7,80 – 7,75).

Uneori, se recurge la organizarea unei scale cu ranguri de distanțe egale (quartile, decile) şi care repartizează subiecții în cadrul lor. De asemenea, cînd grupul este mai mare, se clasifică subiecții cu rezultatele cele mai bune (20%) şi cu rezultatele cele mai slabe (20%).

Tehnica clasificării prin punctaj indică procentul elevului a cărui medie este mai mare decât a unui anumit număr de subiecți; de exemplu, cel clasificat pe poziția 15 (rangul 15) din totalul grupului de 50, are indice de clasificare 37% (rezultat din 15/40).

Clasificarea subiecților pe baza rezultatelor obținute face necesare unele *sublinieri,* mai ales sub raportul distribuției acestora după nivelul performanțelor.

– În primul rând, o clasificare este valabilă într-un anumit colectiv, deci priveşte colectivul evaluat. Comparațiile între colective nu sunt certe.

– Apoi, sub incidența legii statistice privind distribuția aleatoare a unei categorii de fenomene, exprimată în curba distribuției normale a lui Gauss, gruparea subiecților pe baza performanțelor şcolare se efectuează frecvent pe 3 niveluri: subgrupa celor cu performanțe înalte (20%); performanțe slabe (20%) şi subgrupa celor cu performanțe de mijloc şi care formează majoritatea (60%).

Se pare că cele mai vii şi controversate discuții le generează grupul de mijloc. Legitimitatea lui este şi cea mai controversată. Ion Roman aduce în acest sens o contribuție notabilă pentru clarificarea problemei (*9*). Subgrupul ocupă o poziție de mijloc între alte două subgrupe extreme. El

reprezintă o realitate. Ambiguitatea care generează atitudini diferite față de această subgrupă își are originea în sensurile multiple ale termenului de mediocritate. Mediocru vine de la „medius“ care definește ceea ce se află la mijloc, în sens fizic, existențial, sau de nivel mijlociu sub raportul calității, dar există și un alt termen, „mediocritas“, având sens de limită, neajuns, slăbiciune, ceea ce conferă termenului o încărcătură morală, valorizatoare. Termenul a păstrat numai sensul deviat din „mediocritas“, adică de nivel modest de pregătire (mediocru), definindu-i mai ales pe cei care nu realizează ceea ce ar putea să înfăptuiască, nu se străduiesc.

În consecință, existența unui grup „plasat la mijloc“, între două subgrupuri extreme, este un fapt normal, constituie o realitate. În același timp însă, conchide autorul, „trebuie evitată situația de a exista elevi care învață mai puțin decât posibilitățile lor“.

– De asemenea, clasificarea nu relevă domeniile în care elevii obțin performanțe înalte sau rezultate mai slabe, față de care manifestă un interes deosebit sau au aptitudini, ori la care întâmpină dificultăți de învățare.

– Apoi, media generală nu oferă date semnificative pentru definirea profilului psihologic al elevului, cu referire la trăsături puternic implicate în activitatea de învățare (interese, aptitudini, motivație ș.a.) sau la gradul de dezvoltare a unor funcții psihice (gândirea, memoria) ori a unor capacități (de observare, experimentare, practic-aplicative etc.). Media generală oferă numai o imagine globală asupra nivelului de pregătire a elevului și prezintă valențe slabe pentru orientarea școlară și profesională a elevilor.

Determinat de aceste inconveniente, apare necesar ca aprecierea generală și clasificarea elevilor la sfârșitul unor perioade de activitate să fie realizate, în egală măsură, pe cel puțin două planuri: unul, al mediei generale, indicând nivelul general al capacităților acestora de învățare și altul care pune în evidență rezultatele deosebite în anumite domenii, ca și eventuale eșecuri și dificultăți de învățare. În acest fel, actul evaluativ îndeplinește o funcție de dirijare a formării elevilor, având o importanță covârșitoare la absolvirea învățământului gimnazial și trecerea în învățământul liceal și profesional, când se produce prima diversificare pedagogică mai importantă în formarea elevilor.

e) Raportul de evaluare. Pornind de la considerațiile dezvoltate în legătură cu evaluarea de bilanț, în multe sisteme de învățământ, pentru evaluarea efectuată la sfârşitul unor perioade de activitate (semestru, an şcolar, ciclu de învățământ) este instituită măsura ca profesorul responsabil al clasei (dirigintele) să realizeze, cu concursul profesorilor clasei, o evaluare generală a performanțelor fiecărui elev, concretizată într-un „raport de evaluare“. El presupune o prezentare succintă sau mai dezvoltată – după cum este oportun – a rezultatelor acestuia, punând în evidență: performanțe obținute, interese şi aptitudini pentru diverse domenii, dificultăți de învățare întâmpinate, nivelul motivațional privind învățarea, nivelul de aspirații, atitudini ş.a.

Raportul de evaluare este un instrument util pentru elevi şi pentru părinții acestuia, ca şi pentru profesorii care lucrează sau se vor ocupa de formarea lor. În ceea ce priveşte pe elev, aprecierea de bilanț cuprinsă în raport îl ajută să se cunoască pe sine, să ştie cum este apreciat de alții; părinții dobândesc informații mai ample despre evoluția elevului şi aspectele în care este utilă intervenția lor; educatorii dobândesc informații utile pentru reglarea activității şi pentru adoptarea atitudinii adecvate.

Un exemplu în acest sens, îl constituie „Caietul de evaluare a elevului“ introdus experimental, începând cu anul şcolar 1998/1999, în învățământul primar. El cuprinde consemnări privind performanțe obținute la fiecare disciplină, pe arii curriculare şi pe semestre, ceea ce permite cunoaşterea evoluției elevului şi domeniile de interes, respectiv de slab interes, zonele de conținut mai bine sau mai puțin bine asimilate, precum şi aprecieri privind componente psihologice ale comportamentului şcolar (capacitatea de judecată, memoria, atenția, spiritul de observație, limbajul, imaginația, motivația, stilul de muncă, comportamentul de învățare şi în colectivul clasei – participarea şi disciplina la lecții, participarea la viața colectivului, aprecieri ale colectivului de elevi), precum şi numeroase observații curente efectuate pe parcursul anului şcolar.

Toate aceste consemnări, sintetizate într-un „raport final“, înfățişează un veritabil „portret şcolar“ al elevului de natură să permită adecvarea procesului de educație la particularitățile individuale.

Câteva concluzii. Sistemele de apreciere, mai ales cele numerice şi cele literale, prezintă şi unele incoveniente. Ele suportă unele critici îndreptăţite. Printre acestea, este evocată încă de mult şi frecvent *valoarea diagnostică şi prognostică scăzută.* Aceasta se datorează pe de o parte, impreciziei lor, provocată de faptul că sunt dependente de factori care privesc persoana evaluatorului dar şi a celor evaluaţi, iar pe de altă parte faptului că exprimă sintetic nivelul rezultatului, fără a pune în evidenţă elementele izbutite şi mai ales carenţele, punctele critice şi dificultăţile de învăţare ale elevilor.

La aceasta se adaugă şi *caracterul lor de sondaj.* Deşi aceste valori sunt destinate să explice nivelul final şi global al performanţelor elevului, ele se întemeiază pe estimări punctuale, realizate prin sondaj. Unele cercetări arată că, în medie, un subiect nu este verificat, pe parcursul programului de instruire, din mai mult de 10-15% din conţinuturile şi obiectivele programului. Din acest motiv observaţia menţionată dobândeşte, uneori, accente grave, considerând sistemul de notare ca o veritabilă „loterie".

Mulţi autori evocă şi faptul că *sunt incomplete sub raportul a ceea ce evaluează,* sunt apreciate acumulările cantitative şi mai puţin opera formativă a educaţiei. Să observăm că, deşi această obiecţie se adresează modurilor de apreciere, ea priveşte actul evaluativ în întregime.

Nu pot fi minimalizate nici *efectele traumatizante, stresante,* pe care le produce. Clasificarea elevilor, concurenţa conflictuală pe care, de multe ori, o generează, obişnuirea elevului cu un anumit loc în ierarhia clasei şi faptul că ele se corelează, în multe situaţii, cu o „pedagogie a eşecului" le conferă un rol inhibitor.

Pot fi amintite şi aspecte etico-sociale constând în faptul că, date fiind deosebirile în ce priveşte mediul, condiţiile de existenţă şi de învăţare ale elevilor, utilizarea sistemelor de notare *nedreptăţeşte elevii proveniţi din medii defavorizate,* fiind influenţate de factori extrinseci învăţării.

În fine, încă o obiecţie vizează un efect pedagogic nedorit, produs de sistemul de notare, mai exact de un mod defectuos de utilizare a acestuia, şi anume faptul *că generează „un fetiş al notei"* ceea ce se concretizează într-o „învăţare pentru notă" şi nu pentru devenirea subiecţilor.

Recunoaşterea temeiniciei acestor observaţii a îndemnat, în multe ţări, la introducerea unor inovaţii în sistemul de evaluare a rezultatelor şcolare. Ele vizează cel puţin diminuarea efectelor nedorite amintite şi privesc, deocamdată, unele structuri şcolare sau momente ale şcolarităţii elevilor şi constau în: suprimarea notelor în învăţământul primar sau numai în primul an de studii, ca şi în primul an al ciclului secundar sau în primul an de studiere a unor discipline, suprimarea repetenţiei în aceleaşi structuri şcolare şi chiar în întreg învăţământul general-obligatoriu. În acest registru de inovaţii se înscrie şi măsura aplicată în ţara noastră, începând cu anul şcolar 1998/1999, de înlocuire a sistemului numeric cu sistemul calificativelor, în învăţământul primar, cu sublinierea că aceasta nu este o inovaţie izolată, ci face parte dintr-un program mult mai amplu de reformă a sistemului de evaluare în învăţământul românesc.

Cu toate limitele pe care le prezintă şi problemele pe care le generează, sistemele de apreciere a rezultatelor şcolare reprezintă mijloace şi acţiuni necesare şi utile, dar perfectibile, în ansamblul activităţilor pe care le comportă educaţia.

Nu lipsesc nici sugestii de abandonare a evaluării prin note, mai ales pe unele trepte de învăţământ cum este, de exemplu, învăţământul primar (*10*). Deşi este şocant, un asemenea punct de vedere nu este lipsit de argumente, unele din ele demne de reţinut (incapacitatea elevilor de această vârstă de a înţelege semnificaţia notei generează o atitudine faţă de învăţare care are ca suport o motivaţie externă, nota – învăţare pentru notă; notarea creează o barieră între educator şi elev ş.a.).

4. DISTORSIUNI ÎN APRECIEREA REZULTATELOR ŞCOLARE

Variabilitatea aprecierilor

Determinat de limitele tehnicilor actuale de măsurare şi apreciere a randamentului şcolar, ca şi de natura şi complexitatea fenomenului, evaluarea rezultatelor şcolare nu poate avea un caracter precis, absolut. Obiectivitatea aprecierii rezultatelor păstrează un caracter relativ chiar şi în cazul evaluării lor prin probe standardizate, „obiective". Relativitatea evaluării este determinată în primul rând de faptul că, în orice condiţii

s-ar realiza, actul evaluativ implică intervenția unor factori subiectivi, chiar dacă ar fi să avem în vedere că probele însele sunt produsul unor operatori umani.

Dacă această caracteristică a evaluării este proprie actului evaluativ în întregimea lui, adică atât procesului de măsurare cât şi aprecierii, ea se manifestă mai evident în cazul celei din urmă.

Aprecierea rezultatelor este proces care încorporează un coeficient apreciabil de subiectivitate. Ea aparține unei persoane şi chiar numai prin acest fapt are de străbătut ecranul subiectivității celui care emite judecățile de valoare. La aceasta se adaugă şi alte circumstanțe care imprimă aprecierii o notă de relativitate. În fapt, orice acțiune valorizatoare comportă, mai mult sau mai puțin, această caracteristică. Acest fapt generează o variație a aprecierilor emise de diferite persoane asupra aceleiaşi performanțe, chiar şi în situațiile în care acestea sunt emise pe baza unor criterii precis stabilite.

Obiectivitatea aprecierilor este deviată atât în sensul supraevaluării performanțelor vizate, cât şi al subevaluării acestora, ambele producând efecte negative îndeosebi asupra elevilor.

Supraevaluarea, mai ales atunci când este frecventă, deformează imaginea de sine şi nivelul de aspirații; subiectul, supraestimându-şi posibilitățile, îşi formează convingerea eronată că poate atinge performanțe aşteptate cu eforturi mici. Efectele ei se răsfrâng şi asupra grupului, care o percep ca un act de injustiție, întrucât prin ea un elev este proiectat pe un loc nemeritat în ierarhia clasei şi implicit „conduce la nemulțumire şi la izolarea elevului în cauză" (*11*).

Subliniem că asemenea efecte nu se produc atunci când supraevaluarea se manifestă față de toți componenții clasei, ea având semnificația unei „ecuații personale" a evaluatorului, exprimată în aprecierea indulgentă, „generoasă" a pregătirii elevilor. În acest caz, însă, ea se poate afla la originea unor şocuri traumatizante, a unor dezamăgiri, atunci când se schimbă profesorul sau unitatea şcolară, obligându-i pe elevi la reconsiderarea imaginii de sine.

Tot aşa, subevaluarea provoacă o deformare a imaginii de sine, cu efecte exprimate în subestimarea posibilităților, a neîncrederii în capacitatea de a obține performanțe mai bune. Ea îi dezorientează pe

subiecţi, îi demobilizează, reducându-le sensibil nivelul de aspiraţii. În acelaşi timp, subevaluarea are efecte stresante, tensionale, generează sentimente de frustrare şi atitudini de respingere a acţiunilor educative, transformându-se, uneori, într-o formă de agresivitate psihică cu efecte dezorganizatoare. Sunt bine cunoscute resentimente ale elevilor faţă de unii profesori, care se extind şi faţă de studiul disciplinelor pe care aceştia le predau.

Variabilitatea aprecierilor are caracter *interpersonal* dar ea se manifestă şi *intraindividual,* în sensul că aceeaşi persoană apreciază în mod diferit un fenomen – în cazul nostru un rezultat al învăţării – funcţie de circumstanţele în care se realizează evaluarea (starea în momentul respectiv, influenţe aparţinând contextului ş.a.m.d.).

Caracterul relativ al evaluării este generat nu numai de variabilitatea aprecierii, ci şi de imprecizia măsurării. Deşi măsurătorile reprezintă un act de constatare, ele nu sunt lipsite de erori, provocate de calitatea instrumentelor şi tehnicilor folosite, de abilitatea tehnică a evaluatorului ş.a. În cazul evaluării rezultatelor şcolare, subiectivitatea în măsurare se manifestă în primul rând în modul de concepere a probei (conţinutul ales, gradul de dificultate etc.).

De fapt, imprecizia măsurătorilor este un fenomen recunoscut în aproape toate ştiinţele, nu numai în ştiinţele sociale unde ea este mai evidentă datorită caracterului complex al fenomenelor. Diferă numai dimensiunea impreciziei. Este semnificativ că tocmai una din ştiinţele exacte – fizica – a dezvoltat o teorie a erorii în măsurare, care postulează, între altele, faptul că incertitudinea măsurării poate fi redusă dacă se multiplică numărul de măsurători, ceea ce nu înseamnă, însă, că precizia acesteia creşte proporţional cu numărul măsurătorilor.

Imprecizia evaluării rezultatelor şcolare a atras atenţia pedagogilor odată cu creşterea rolului examenelor şcolare în activitatea şcolară, cu nevoia de selecţie a subiecţilor pentru treptele superioare ale sistemului şcolar. Se poate afirma că apariţia şi dezvoltarea studiilor de docimologie sunt puternic corelate cu investigarea fenomenului variabilităţii în evaluare, cu analiza problemelor pe care le generează nevoia de realizare a unei aprecieri cât mai exacte a performanţelor şcolare.

În abordarea acestor probleme şi cu deosebire în explicarea cauzelor care provoacă imprecizia aprecierilor, două direcţii s-au conturat în evoluţia decimologiei.

• Una, inaugurată de cercetările întreprinse de H. Piéron şi colaboratorii săi M. Piéron, H. Laugier, Weinberg ş.a., care porneşte de la ideea că variabilitatea aprecierilor este rezultatul exclusiv al hazardului.

Raţionamentul pe care îl dezvoltă această orientare constă în a considera că:

– orice rezultat are o valoare reală, iar evaluările oscilează în jurul acestei valori. Variaţiile pe care le prezintă aceste evaluări sunt aleatoare, un joc al întâmplării;

– pentru a se ajunge la o apreciere cât mai apropiată de valoarea reală, este oportună efectuarea mai multor estimări. Media acestor evaluări, efectuate independent, este mai puţin susceptibilă de eroare decât fiecare apreciere izolată;

– evaluarea unui rezultat de către mai mulţi corectori este mai completă şi mai precisă datorită faptului că fiecare măsurătoare în parte nu acordă aceeaşi importanţă diferitelor dimensiuni ale lucrării şi, prin urmare, fiecare aspect al lucrării are şansa de a figura cu greutate medie care rezultă din aprecierile însumate.

Pornind de la aceste idei, adepţii orientării de faţă, adoptând formula lui Brown şi Spearman privind calculul coeficientului de fidelitate, au stabilit numărul de măsurători (evaluări) necesare pentru ca o probă să fie apreciată exact. Pe această cale, H. Piéron a determinat că pentru evaluarea unei lucrări este nevoie de un număr de corectori care variază funcţie de domeniul ştiinţific: mai mic la disciplinele exacte şi mai mare la disciplinele socioumane (*12*).

• A doua orientare, dezvoltată începând din deceniul 8, porneşte de la observaţia că divergenţele dintre evaluatori nu sunt aleatoare, ci constituie efecte ale unor situaţii care urmează să *fie identificate* şi *adoptate măsuri de prevenire a acestora* sau de diminuare a efectelor lor. Chiar dacă se realizează mai multe evaluări, în condiţiile în care factorii care determină erorile sunt prezenţi, nu se obţine un spor de obiectivitate a evaluărilor. Prin urmare, problema adevărată este de a pune în evidenţă, a găsi cauzele erorile şi a le suprima, izola.

Ca urmare, investigațiile privind condițiile care permit o evaluare cât mai obiectivă a rezultatelor școlare s-au îndreptat asupra factorilor și a situațiilor implicate în procesele evaluative. Cunoașterea lor permite aplicarea unor proceduri menite să diminueze/anuleze efectele lor.

Pot fi menționate mai multe grupe de factori:

– personalitatea evaluatorului;
– expectațiile evaluatorului;
– diverse circumstanțe (situații);
– disciplinele de învățământ;
– natura probelor;
– tipurile de rezultate evaluate;
– particularitățile psihice ale subiecților.

Factori ai variabilității aprecierilor

a. Personalitatea și atitudinile evaluatorului, sursă de divergențe în apreciere. Subiectivitatea pe care o comportă actul evaluativ își are în primul rând sursa în faptul că aprecierea este produsul unor operatori umani. Ea este, printre altele, o „ecuație personală“ a evaluatorului. În consecință, problema adecvată constă în a determina condițiile pentru ca subiectivitatea să se manifeste în limite restrânse. Noizet P. și Caverni G. (*13*) consideră că personalitatea profesorului evaluator este implicată în actul de evaluare în triplă ipostază: ca realizator al programului de instruire; prin acțiunea sa ca examinator și prin trăsăturile sale de personalitate.

$$R = f(P)$$

Cum se produce incidența acestora asupra acțiunilor evaluative?

• *Profesorul, ca realizator al procesului de instruire.* Instruirea elevilor este realizată de profesor. Pe lângă unele componente ale acestei activități, independente de acțiunea sa – condiții, resurse, echipamente didactice etc. – profesorul realizează programul de instruire cu toate atributele sale (cunoștințele și competențele sale, experiența și măiestria sa), reflectate în modul de valorizare a conținutului instruirii, opțiunile sale metodologice și orientarea în ceea ce privește obiectivele educației ș.a. Toate aceste coordonate conferă stilului de învățământ promovat de profesor unele trăsături specifice care nu rămân fără urmări pentru acțiunea evaluativă a rezultatelor școlare. În condițiile în care examinarea

elevilor sau alcătuirea probei pentru examenul scris sunt realizate de profesor, este de la sine înțeles că aceste operații vor purta amprenta modului în care s-a desfășurat programul de instruire. Este greu de închipuit, bunăoară, ca un profesor, care a condus instruirea astfel încât învățarea s-a realizat preponderent pe baza memorării informațiilor transmise, să recurgă – atunci când evaluează efectele produsele prin demersul său – la verificarea capacității elevilor de transfer, de aplicare a celor învățate, de a realiza operații de gândire.

Influența exercitată de personalitatea profesorului, ca realizator al actului didactic, asupra evaluării se manifestă în elaborarea instrumentelor de evaluare (alcătuirea probei, conținutul și gradul de dificultate al acesteia), în modul de integrare a acțiunilor evaluative în procesul de instruire (relație cu predarea și învățarea), în desfășurarea examinării, dependentă de formarea sa profesională, de competența, capacitatea de a discerne esențialul ca și de înțelegere a subiecților evaluați (dificultățile lor de învățare ș.a.).

Mai trebuie amintit încă un fenomen cvasiunanim prezent. Evaluarea performanțelor elevilor constituie, indirect și în anumite limite, și o evaluare a calității predării, a prestațiilor profesorilor. Eventualele eșecuri ale elevilor pun într-o lumină nefavorabilă nu numai activitatea lor de învățare, ci și activitatea profesorului. De aici, un oarecare sentiment de culpabilitate pe care acesta îl resimte și care se constituie ca sursă a subiectivității lui în aprecierea performanțelor elevilor.

Subiectivitatea poate fi determinată și de diverse alte aspecte ale relației profesor-elevi. Este motivul pentru care în multe sisteme de învățământ sunt promovate, în materie de evaluarea randamentului școlar, evaluările externe, realizate de alte persoane/factori decât persoanele responsabile pentru activitatea ale cărei rezultate sunt evaluate (a se vedea capitolul II).

• *Acțiunea profesorului ca examinator.* Modul de acțiune al profesorului în situații de examen este el însuși dependent de acțiunea unor factori și de anumite circumstanțe. Ceea ce constituie sursă de divergență în notare, ținând de modul de acțiune al profesorului ca evaluator, este concepția acestuia referitoare la rolul evaluării în procesul didactic. Se poate constata o varietate de stiluri dezvoltate de profesori ca evaluatori.

Unii văd în evaluare un mijloc de evaluare a eforturilor elevilor şi a rezultatelor obţinute şi mai puţin a calităţii actului didactic. Din alt unghi, unii educatori realizează acţiunile evaluative ca instrument de întărire a autorităţii lor, în timp ce alţii îl utilizează ca mijloc de recunoaştere, de apreciere exactă a performanţelor elevilor şi chiar de stimulare a acestora. De asemenea, cadrele didactice se disting prin responsabilitatea pe care o demonstrează faţă de realizarea actului evaluativ, considerând-o activitate fără importanţă în procesul didactic şi, în consecinţă, o realizează superficial, sau, dimpotrivă, probează onestitate, exprimată în concordanţa dintre ceea ce se pretinde de la elevi şi ceea ce s-a realizat efectiv.

Paleta stilurilor deficitare ce se manifestă în practica evaluării este variată. În rândul acestora, Pelaghia Popescu distinge conduite de tipul următor (*6*).

– *Notarea strategică,* manifestată în tendinţa de subapreciere a performanţelor elevilor, mai ales în prima parte a anului şcolar, determinată de prejudecata potrivit căreia acordarea unor note mari (chiar dacă sunt meritate) nu întreţine interesul elevilor pentru studiu şi nici capacitatea de mobilizare şi de efort ci, dimpotrivă, generează automul-ţumire şi slăbeşte dorinţa de autodepăşire. Potrivit acestei mentalităţi „elevii trebuie ţinuţi sub tensiunea exigenţelor vieţii şcolare, a căror împlinire şi-ar avea suportul în nemulţumirea faţă de rezultatele obţinute".

Atitudinea în discuţie caracterizează tipul de evaluator pentru care notele maxime, 9 sau 10, nu sunt pentru elevi, în afara unor cazuri excepţionale, nici atunci când performanţele lor îi îndreptăţesc să le obţină, ca şi tipul celui care în prima parte anului şcolar subevaluează rezultatele elevilor, îi „ţin în şah", de teamă că aceştia nu vor mai învăţa în continuare.

– *Notarea „sancţiune"*, concretizată în aprecierea rezultatelor elevilor prin note sub limită, apelându-se adesea chiar la ultimele trepte ale scalei de notare – notele „2" şi „1" – sancţionându-i pentru atitudini, fapte, situaţii care nu au legătură cu nivelul de pregătire (şoptitul, absenţa de la activităţi, neîndeplinirea unor teme date casă ş.a.).

– *Notarea „speculativă"* – constând în sancţionarea prin notă a unor lacune în ansamblul cunoştinţelor elevului, sau a unor erori, chiar şi atunci când acestea nu fac parte din elementele esenţiale ale conţinutului

sau când reprezintă o situație izolată, întâmplătoare. Se întâmplă adesea ca un profesor să „penalizeze" cu notă mică mai mulți elevi, în aceeași oră, pentru necunoașterea unui element de conținut, deși măsura adecvată în acest caz, ar fi trebuit să fie aceea de reînvățare a subiectului respectiv.

– *Notarea „etichetă"* este expresia altei erori în evaluare pe care o comit unii profesori atunci când, formându-și o părere nefavorabilă sau, dimpotrivă, favorabilă despre un elev, tind să subaprecieze/supraevalueze rezultatele acestuia, „menținându-l în zona valorică" în care s-a aflat într-o anumită perioadă, fără să țină seama de evoluția ulterioară. Atitudinea de subapreciere generează evident la elevi, pe lângă sentimentul de frustrare, pierderea încrederii în posibilitățile lor de a obține performanțe mai bune, după cum supraevaluarea este amăgitoare pentru ei. În ambele cazuri se produce, de fapt, o deformare a „imaginii de sine", cu consecințe negative în planul „motivării" elevilor pentru a realiza o activitate intensă, precum și în privința dezvoltării capacității autoevaluative.

• *Trăsături de personalitate ale profesorului.* Se reflectă și ele în comportamentul acestuia ca evaluator. Din această perspectivă, cupluri de trăsături generează, uneori, atitudini diferite, chiar opuse, în realizarea acțiunilor evaluative. Ele își găsesc expresia într-o adevărată „ecuație personală a examinatorului" care antrenează efectul cunoscut sub denumirea de „eroare individuală constantă". Dintre trăsăturile și însușirile educatorului, următoarele sunt mai evident implicate în actul evaluativ: severitate/indulgență; constant/fluctuant, capricios, „cu toane"; onest conformist/înclinat spre originalitate și creativitate; calm, echilibrat/nervos, irascibil; stare de bună dispoziție/de plictiseală; atitudine binevoitoare, de înțelegere dar și exigență/atitudine distantă, disprețuitoare, indiferentă; răbdător/precipitat; prietenos/distant ș.a.

b. Așteptările evaluatorului. Alte circumstanțe care provoacă distorsiuni în apreciere țin în aceeași măsură de persoana profesorului evaluator și de împrejurările în care se realizează acțiunile evaluative; le putem considera ca „așteptări ale evaluatorului" privind performanțele elevilor. Aceste „expectanțe" se produc, pe de o parte, sub influența reprezentărilor pe care profesorul și le-a format cu privire la potențialul de învățare al unor elevi, iar pe de altă parte, funcție de circumstanțe detașate de persoana sa.

– *„Efectul halo"* a fost descris pentru prima dată de Thorndike încă din 1920. Constă în părerea bună pe care profesorul şi-a format-o despre unii elevi în ceea ce priveşte potenţialul lor de învăţare, nivelul motivaţiei lor şcolare şi al rezultatelor obţinute. Sub influenţa acestor reprezentări, profesorul tinde să supraevalueze rezultatele elevilor chiar şi atunci când unele rezultate se află, din diverse motive, sub nivelul aşteptărilor. Acest halo poate deveni colectiv, cuprinzând colectivul de profesori care predau la o clasă. El este exprimat, de obicei, în termeni de felul: „este cel mai bun din clasă", „este onoarea clasei/a şcolii", „ne reprezintă şcoala la olimpiade" ş.a.m.d.

– *„Efectul de anticipaţie"* – cunoscut şi ca efectul „pygmalion" sau „oedipian" – este asemănător efectului „halo", adică presupune tot un raport între „aşteptări şi performanţe", dar cu caracter invers, în sensul că expectaţiile sunt nefavorabile. În consecinţă, efectul antrenează subaprecierea performanţelor elevilor faţă de care se manifestă. Convingerea educatorului că un elev nu poate satisface cerinţele şcolii conduce la eşec. De ce? Neîncrederea profesorului în posibilităţile de învăţare ale elevilor contribuie la formarea unei „imagini de sine" nefavorabile elevilor, în alte cuvinte conduce la neîncrederea în capacitatea lor de a îndeplini cerinţele şcolare (*11*).

c. Diverse circumstanţe. Divergenţele se explică nu numai prin variabile de personalitate ci şi de situaţie, adică îşi au sursa în interacţiunea dintre evaluator şi situaţia în care se realizează actul evaluativ.

$$R = f(P <-> S)$$

În această privinţă, Noizet şi Caverni (*13*) consideră că procesul evaluativ poate fi analizat ca un comportament al profesorului într-o situaţie. Cu alte cuvinte, în situaţia de examinare profesorul dezvoltă un comportament, ceea ce înseamnă că varietatea situaţiilor, care reprezintă un fapt obiectiv, generează comportamente variate. Dintre acestea, câteva sunt evidenţiate şi interpretate în teoria evaluării: efectele de rol, de contrast, de ordine.

– *Efectul de rol* priveşte influenţa exercitată asupra profesorului de diverse circumstanţe pe care educatorul le percepe. Realizarea unei activităţi, inclusiv aceea de evaluare, implică un comportament de rol din

partea realizatorului ei. Determinat de caracterul deliberat, intenţional, deci conştient al activităţii, comportamentul de rol nu este spontan, ci preponderent unul deliberat, premeditat. Chiar şi atunci când apare ca fiind o manifestare spontană, el este, de fapt, un ansamblu de acţiuni, operaţii, atitudini bine structurate, ca urmare a unor situaţii repetate constituite în „experienţă“ sau „stil personal“.

Comportamentul de rol este condiţionat atât de însuşirile persoanei (depozitarul de rol), cât şi de anumite circumstanţe care îl dirijează, îl reglează. Cerinţe formulate din afară, mai ales de către factori faţă de care educatorii sunt „dependenţi“, exercită o evidentă funcţie reglatoare asupra comportamentului. Să ne reprezentăm ce efecte psihice produc asupra comportamentului profesorului exigenţe ale autorităţilor şcolare faţă de prestaţiile educatorului atunci când acesta este apreciat pe baza coeficientului de promovabilitate al elevilor pe care îi pregăteşte. Experienţa demonstrează că asemenea cerinţe antrenează o deformare a evaluării, exprimată printr-o apreciere foarte indulgentă a performanţelor elevilor.

Dintr-o altă perspectivă, comportamentul de evaluator are componente cognitive dar şi afective, atitudinale. Componenta cognitivă presupune compararea rezultatelor pe care le evaluează cu ceea ce evaluatorul consideră un răspuns bun, deci un model de referinţă înscris în structurile lui cognitive. Tocmai această punere în relaţie este generatoare de erori de apreciere, întrucât modelul de referinţă aparţine evaluatorului, fiind deci subiectiv, iar acest model, în multe cazuri, se schimbă la intervale scurte de timp.

– *Efectul de contrast* – constă în accentuarea a ceea ce îi deosebeşte pe subiecţi. Este produs de faptul că actul evaluator se derulează în timp, secvenţial; elevii sunt chestionaţi, de fiecare dată, într-o anumită ordine şi tot aşa sunt corectate probele scrise. Această împrejurare este sursa unui efect de contrast care rezultă din poziţia unui subiect sau a unei lucrări faţă de alţii/altele. Într-un grup de elevi sau chiar în cazul a doi elevi verificaţi, când unii dau răspunsuri bune iar alţii slabe, cei din urmă sunt apreciaţi cu atât mai sever cu cât diferenţa dintre ei şi colegii lor „buni“ este mai mare, prezentând un contrast.

De asemenea, în cazul mutării unui elev dintr-un grup de clasă în altul, se produce uneori un contrast între cel în cauză şi nivelul general al clasei în care este mutat, generând o apreciere deformată, mai severă sau mai

generoasă, în funcție de situație: elev slab trecut în clasă bună (apreciat mai sever) şi elev bun trecut într-o clasă mai slabă (supraapreciat).

– *Efectul de ordine*, asemănător celui precedent, se manifestă atât în cazul examinărilor orale, cât şi la corectarea lucrărilor scrise. Un elev care răspunde slab la solicitările profesorului, urmând după un coleg care a dat răspunsuri bune, este apreciat mai sever; tot aşa cum, într-o reuniune, un vorbitor obişnuit, urmând după un foarte bun vorbitor, produce o impresie mai puțin favorabilă decât ar fi urmat după un vorbitor obişnuit.

– O variantă a acestuia o reprezintă „efectul de ancorare" sau „de contaminare" – evocând situația în care, într-un pachet de lucrări, o lucrare foarte bună sau foarte slabă perturbă corespondența dintre notele acordate până atunci şi cele care urmează, acestea fiind raportate la lucrarea respectivă în sensul următor: după lucrarea foarte bună, următoarele lucrări sunt apreciate mai sever, datorită contrastului, până când impresia produsă de lucrarea foarte bună se estompează; după o lucrare foarte slabă, următoarele sunt supraevaluate, de asemenea până la estomparea impresiei produsă de lucrarea slabă. La fel, după chestionarea câtorva elevi, notarea acestora este influențată prin „atracție" de notele înscrise în catalog. Efectul de ancorare se manifestă şi ca „efect de dependență" adică „dependență între evaluări" care se succed, în sensul că aprecieri obținute anterior exercită o atracție a celor următoare, acestea tinzând să se apropie de cele anterioare, chiar dacă nivelul rezultatelor este diferit. Se produce deci o „asimilare" a evaluărilor următoare de către cele precedente, din care rezultă o reducere a distanței dintre ele. Experimental s-a demonstrat că note fictive „obținute anterior" însemnate pe lucrări au „atras" aprecierea lucrărilor cu note foarte apropiate de cele precedente.

Experiența proprie, confirmată şi de alți colegi arată că, în cazul examenelor orale, la răspunsuri pe care eram hotărât să le apreciez cu o notă la nivelul zonei satisfăcător (5-6) sau la nivelul mediu (7-8), după vizionarea carnetului de student, la constatarea că notele obținute până atunci exprimă valori mai mari, aprecierea se schimbă acordând nota astfel încât să fie apropiată de cele anterioare. Prin urmare, evaluările următoare sunt, uneori, dependente de cele precedente. Deşi eroarea

conduce atât la supraevaluare cât şi la subevaluare, unele observaţii efectuate par a arăta că de cele mai multe ori ea generează supraevaluarea.

– *Eroarea logică* sau *eroarea constantă* se produce în situaţiile în care se apreciază şi alte variabile decât cele considerate oportune; de exemplu, în aprecierea probelor scrise, la alte discipline decât cele lingvistice, se ţine seama de: corectitudinea exprimării, respectarea regulilor ortografice şi de punctuaţie, chiar şi de estetica lucrării (aşezarea în pagină, scrisul lizibil ş.a.). Luarea ori nu în considerare a acestor aspecte face obiectul unor discuţii controversate şi generează atitudini diferite; unii profesori ţin seama de ele, alţii le ignoră, apreciind lucrarea numai din unghiul conţinutului disciplinei respective. În cazul aprecierilor operate de un profesor nu se produc deformări ale aprecierii în favoarea unor elevi sau în defavoarea altora; eroarea este constantă. Se produc însă variaţii de la un profesor la altul.

– *Statutul şcolar al elevilor* provoacă aşteptări care devin model de referinţă pe care şi-l construieşte profesorul. El poate conduce fie la supraaprecierea, fie la subaprecierea performanţelor elevilor. Circumstanţele în care se produce acest fenomen sunt variate: transferarea unui elev dintr-o clasă foarte bună într-una cu un nivel scăzut; apartenenţa la o clasă „specială“ ai cărei componenţi sunt selecţionaţi după performanţele şcolare; provenienţa de la un liceu cu foarte bună reputaţie, în cazul unui centru de bacalaureat la care participă şi absolvenţii de la unităţi cunoscute prin rezultate slabe în pregătirea elevilor ş.a. În asemenea situaţii, apartenenţa la o clasă sau unitate şcolară care se bucură de o bună reputaţie se transformă într-un „capital cultural“ pentru elevii în cauză, care le conferă avantaje, fiind apreciaţi mai generos. Invers, apartenenţa la o şcoală sau clasă cu rezultate, în general, slabe atrage o apreciere mai severă, generată de neîncrederea în posibilitatea ca elevii să atingă performanţe înalte. În ambele situaţii, evaluarea este influenţată de aceste „aşteptări“. După cum remarcă Noizet şi Caverni, se creează un triplet de condiţionare în lanţ: reprezentare —> aşteptare —> atitudine.

d. Caracteristicile obiectivelor de învăţământ. Variabilitatea aprecierilor se manifestă diferit de la un obiect de învăţământ la altul. Diferenţele dintre mai multe aprecieri asupra aceluiaşi rezultat sunt mai

mari sau mai mici în funcție de natura conținuturilor verificate. În general, acest fenomen este mai accentuat la disciplinele socioumane precum şi la cele de educație artistică, la care rezultatele au componente de creație, şi se manifestă în limite mai restrânse la disciplinele din domeniul ştiințelor naturii, la matematică, gramatică. Chiar şi determinările realizate de H. Piéron confirmă acest fapt.

e. Natura probelor. Experiența demonstrează că evaluările prin examinări orale sunt mai puțin exacte, generând o variabilitate mai mare, în comparație cu probele scrise. Explicația se regăseşte în faptul că în cazul probelor scrise răspunsul se conservă şi lucrarea poate fi revăzută.

f. Ce se evalucază. Dimensiunea variabilității este în funcție şi de ceea ce se evaluează: cunoştințe acumulate, capacități formate, trăsături de personalitate. Este mai accentuată în evaluarea capacităților şi a lucrărilor de creație în comparație cu acumularea cunoştințelor, cu stăpânirea unor tehnici, algoritmi sau abilități formate.

g. Tipologia examinaților. Particularitățile psihice ale subiecților evaluați au incidență asupra modului în care se realizează aprecierea. Trăsături diferite antrenează o variabilitate a aprecierilor asupra rezultatelor, întrucât ele oferă elevilor posibilități diferite de a dovedi ce ştiu şi ce pot să facă. Astfel: elevii care dau dovadă de spontaneitate sunt „avantajați“ față de cei mai „lenți“, în situații de examinare; cei care operează mai uşor cu raționamente teoretice fac o impresie mai bună decît cei aparținând tipului senzorial – intuitiv, atunci când se evaluează conținuturi cu caracter teoretic.

h Erori în aprecierea conduitei. Variabilitatea în aprecierea trăsăturilor de personalitate şi a conduitei este mult mai accentuată, determinată – în primul rând – de dificultatea mult mai mare de cuantificare a fenomenelor de această natură. Unele din circumstanțele care generează erori în aprecierea rezultatelor de ordin cognitiv se produc şi în cazul conduitei, la care se adaugă şi alte situații specifice. Dintre acestea, pot fi menționate următoarele.

– *Eroarea prin „asemănare“* exprimată în indulgența manifestată față de aspecte negative în care educatorii se regăsesc pe ei înşişi; este un efect care decurge din tendința de autodisculpabilizare a evaluatorului.

– *Eroarea prin contrast* constă în aprecierea mai severă, sub raportul unor însuşiri psihice/trăsături pe care le posedă evaluatorul, dar care sunt deficitare în conduita celorlalţi.

– *Efectul blând* priveşte aprecierea mai indulgentă faţă de subiecţii cunoscuţi mai bine de evaluator, ca şi a celor „mai simpatici", comparativ cu aprecierea, de obicei, mai severă, a celor mai puţin cunoscuţi (cum sunt elevii nou veniţi într-o clasă).

– *Eroarea de generozitate* – se manifestă în conduita diriginţilor (profesorului principal) şi în general a educatorilor în circumstanţe în care sunt interesaţi de a prezenta o situaţie mai bună în ceea ce priveşte conduita elevilor.

– *Eroarea logică* (proximity error) – care este provocată de imprecizia, ambiguitatea termenilor care definesc diverse stări afective.

Concluzii. Prezenţa şi acţiunea acestor factori, în situaţii de evaluare a rezultatelor şcolare, au concentrat investigaţiile docimologice asupra lor, în scopul ameliorării proceselor evaluative. De la o etapă la alta a cercetărilor docimologice, accentul s-a deplasat de la o categorie de factori la alta, după cum s-a considerat că influenţa lor este mai puternică asupra actului evaluativ. Astfel, începuturile cercetărilor legate de studiile întreprinse de H. Piéron şi colaboratorii săi marchează interesul faţă de *ecuaţia personală a evaluatorilor* ca sursă a variabilităţii aprecierii.

Într-o etapă mai apropiată de prezent, atenţia s-a îndreptat asupra *circumstanţelor care influenţează acţiunea corectorilor,* asupra *factorilor care perturbă aprecierea rezultatelor constatate.* Cercetările de această natură au condus la introducerea şi folosirea pe scară largă a multor tehnici de verificare, cu efecte pozitive în direcţia creşterii preciziei evaluărilor operate asupra rezultatelor şcolare.

Cu toate dificultăţile pe care le întâmpină, obiectivitatea aprecierii rezultatelor şcolare se impune din multiple considerente: în primul rând trebuie avute în vedere funcţia de reglare pe care actul evaluativ, inclusiv aprecierea rezultatelor, o induce asupra proceselor de predare, dar mai ales asupra activităţii de învăţare. În condiţiile în care aprecierea este deformată, ea produce, în anumite limite, o influenţă deformantă asupra celorlalte procese. În al doilea rând, actul apreciativ are influenţe asupra elevilor, constituind factor stimulator sau descurajant, mobilizator –

susținând capacitatea de efort și interesul pentru învățare – sau demobilizator, reconfortant și generator de încredere în forțele proprii sau stresant și provocând neîncrederea în capacitatea de a îndeplini cerințele școlii. Aceasta înseamnă că obiectivitatea aprecierii se corelează cu efectele pozitive ale actului de evaluare asupra predării și, mai ales, asupra învățării.

5. REDUCEREA DIVERGENȚELOR ÎN NOTARE

Orientări actuale promovate de teoria evaluării, în legătură cu fenomenul divergențelor în notare, privesc determinarea modalităților de diminuare a efectelor factorilor care le generează. S-a demonstrat, prin cercetări experimentale ca și prin experiență, că prin aplicarea unor proceduri se poate realiza o „moderare" a divergențelor de apreciere. Noizet și G. Caverni (*13*) le ordonează după momentul în care intervin în procesul de evaluare, făcând distincție între proceduri aplicate înaintea activității de evaluare (*a priori*) și proceduri care intervin după efectuarea verificării (*a posteriori*). Distincția dintre ele nu este tranșantă, fiind posibil ca unele dintre cele „a priori" să fie aplicate și după aplicarea probelor. Oricum, clasificarea este justificată numai din perspectiva factorilor care adoptă aceste măsuri – cadre didactice sau autorități școlare – și nu condiționează în nici un fel procesul de verificare (măsurare) a rezultatelor.

a. Din rândul procedurilor *a priori*, autorii menționați amintesc: adoptarea unei scale de notare adecvată și conceperea unui barem de notare.

– *Alegerea unei scale de notare adecvată.* După cum s-a arătat, sistemele de notare utilizate prezintă, fiecare în parte, avantaje și neajunsuri. În ceea ce privește utilizarea lor, importante sunt două atitudini. Prima constă în opțiunea pentru un sistem convenabil sub raportul exactității aprecierii. În acest sens, urmează să se țină seama de ideea, dezvoltată în prima parte a acestui capitol, aceea că fidelitatea unui sistem de apreciere este dependentă în primul rând de întinderea scalei (scalele întinse sunt mai puțin recomandabile din acest punct de vedere, în timp ce scalele mai restrânse oferă posibilitatea unor aprecieri mai

BCU IAȘI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

exacte). În acest sens, este de așteptat ca schimbarea sistemului de apreciere în învățământul primar din țara noastră, prin abolirea modelului numeric (de la 10 la 1) și adoptarea modelului calificativelor cu 5 trepte, să producă efecte pozitive sub raportul fidelității aprecierilor. Pe lângă faptul că acesta este mai ușor de perceput de către elevii aflați la vârsta de 7-11 ani în învățământul primar, el permite o evaluare mai exactă; erorile de apreciere se diminuează simțitor.

Dar fidelitatea și, deci, moderarea divergențelor depind și de modul în care este folosit un sistem de apreciere. Există, de exemplu, obiceiul din partea unor educatori să amplifice scala notelor, chiar și a celei de la 10 la 1, recurgând la o jumătate de punct (8 minus, 7 plus ș.a.m.d.). În pofida faptului că, prin acest procedeu, se pretinde că se realizează o apreciere mai exactă, „riguroasă" chiar, în realitate practica amintită devine sursă de erori, de divergențe, întrucât scala 10-1 se transformă în una cu mai multe trepte. După cum remarcă M. Reuchlin „întrebuințarea unei scale care comportă un număr mai restrâns de trepte diminuează „a priori" riscul ca doi corectori să clasifice aceeași lucrare în două categorii diferite" (*8*). El este nevoit, însă, să recunoască faptul că fiecare eroare individuală dobândește o importanță cu atât mai mare (devine mai gravă) cu cât numărul treptelor întrebuințate este mai restrâns.

– Dacă adoptarea unui sistem de apreciere nu este la „îndemâna" educatorului, întrucât un anumit sistem are caracter „oficial", fiind instituit de autorități școlare prin norme administrative, *adoptarea unui barem de notare* este un mijloc mai ușor de realizat, motiv pentru care această modalitate este mai larg folosită. În mod obișnuit, baremul este alcătuit de autorul probei, acesta fiind mai bine avizat asupra a ceea ce a dorit să fie verificat și asupra ponderii fiecărui element din ansamblul subiectului.

Baremul poate fi mai detaliat sau mai sintetic. În cazul baremului sintetic se atribuie un punctaj pentru fiecare subiect din probă, conferindu-i o pondere determinată în ansamblul ei. Baremul detaliat presupune descompunerea fiecărui subiect în elemente componente și stabilizarea punctajului pentru fiecare element.

– *Elaborarea unei grile de corectare.* Este un instrument ajutător pentru a surprinde mai exact măsura în care răspunsurile la solicitările dintr-o probă cuprind ceea ce se așteaptă (noțiunile, ideile, datele etc.)

precum şi alte cerinţe privind elaborarea răspunsurilor. Acest instrument conduce la o apreciere mai exactă pentru că precizează elementele care nu trebuie să lipsească din răspuns pentru ca acesta să fie bun, omisiunile şi erorile urmând să fie sancţionate.

– *Elaborarea unor descriptori* – ceea ce înseamnă descrierea performanţelor referitoare la însuşirea unor conţinuturi care îndreptăţesc aprecierea lor prin fiecare din valorile scalei de notare utilizate. Altfel spus, se stabileşte când se poate atribui nota maximă sau altele subsumate acesteia privind învăţarea conţinuturilor evaluate.

Elaborarea descriptorilor confirmă, o dată în plus, că scalele de apreciere mai restrânse facilitează stabilirea lor, în timp ce încercările de elaborare a unor asemenea repere pentru o scală întinsă s-au dovedit infructuoase datorită dificultăţii de a realiza descrieri relevante care să permită discriminarea performanţelor; din această cauză, reperele determinate sunt şi aproximative.

b. Printre modalităţile de reducere a divergenţelor în notare, aplicate *după administrarea probelor (a posteriori),* pot fi menţionate: multicorectarea, „ajustarea“ notelor şi reducţia scalei notelor.

Reamintim faptul că, dacă prima grupă de tehnici (*a priori*) utilizate în scopul arătat privesc îndeosebi autorităţi şcolare, cele „a posteriori“ privesc acţiunea profesorului evaluator.

– Multicorectarea constă în verificarea şi aprecierea lucrărilor de către doi corectori, fiecare efectuând această operaţie independent de celălalt. Rezultatul posibil este fie aceeaşi notă, fie note diferite. Nota lucrării este media celor două note. În cazul unor examene de importanţă deosebită se poate recurge la 3 corectori, făcându-se, în final, media acestora; dar situaţii de acest fel sunt relativ rare.

Procedeul a fost utilizat larg în cercetările întreprinse în acest domeniu de H. Piéron. El este susţinut prin mai multe argumente, şi anume: media mai multor aprecieri atribuite independent este mai puţin susceptibilă de erori decât fiecare apreciere în parte; apoi, corectorii nu acordă aceeaşi importanţă diferitelor dimensiuni şi aspecte care sunt avute în vedere la apreciere, iar prin multicorectare se creează o situaţie în care „fiecare aspect are şansa de a figura cu greutate medie pe care i-o acordă ansamblul corectărilor“.

Se pot produce două situații: una, în care după o corectare realizată de un corector sau doi se recurge și la o altă persoană, făcându-se media notelor; a doua, în care se recurge la a doua corectare și se atribuie, ca notă a lucrării, aprecierea rezultată la această a doua corectare. Procedeul nu este corect decât în cazul în care prima notă a fost anulată din diverse motive. În acest caz, nu mai este vorba de o multicorectare, ci de o recorectare, cea dintâi fiind infirmată. Corect este, deci, să se calculeze media notelor atribuite.

– *Ajustarea notelor* este un procedeu aplicabil în situații în care un pachet de lucrări este corectat și notat independent, de doi sau mai mulți corectori, așa cum se procedează, de cele mai multe ori, la concursuri de admitere și la alte examene. Atunci când pachetele de lucrări sunt constituite la întâmplare se poate presupune că seturile sunt echivalente sub raportul valorii lucrărilor. În consecință este de așteptat ca mediile notelor adecvate să fie aceleași sau foarte apropiate. Dacă se constată diferențe sensibile între mediile notelor acordate de corectori, se recurge la ajustarea notelor, unul majorând, altul micșorând, astfel încât să se ajungă la o diferență tolerabilă din punct de vedere statistic. Este vorba, de fapt, de o corectare/reglare a sistemului de notare al corectorilor.

De subliniat că procedura se întemeiază pe ipoteza repartizării aleatorii a lucrărilor. În situația în care într-un centru de examen sunt examinați elevii din două școli diferite, iar seturile de lucrări sunt constituite pe școli, utilizarea procedeului nu este recomandabilă, existând posibilitatea ca cele două seturi de lucrări să nu fie echivalente ca valoare.

Să observăm, că prin ajustarea notelor, în mod normal nu se schimbă clasificarea elevilor ale căror lucrări se află în setul de lucrări, ci se modifică numai notele. Ajustarea notelor realizează o diminuare a „divergențelor" dintre corectori reflectată în nivelul notelor tuturor lucrărilor și în media acestora.

– *Consensul în utilizarea scalei de notare.* Notele acordate de diferiți examinatori diferă și prin distribuția lor determinată de modul diferit în care este utilizat sistemul de notare. Unii corectori operează cu toate cele zece valori ale scalei, în timp ce alții nu folosesc, de exemplu, notele 1 și 2; după cum sunt și profesori care cu greu acordă valorile mari, „9" și

„10“. În fapt, în aceste cazuri se produce o reducție a scalei de notare, de la 10 la 9 sau la 8 valori. Pentru „omogenizarea“ aprecierilor – cel puțin în cazurile în care performanțele aceluiaşi lot de elevi sunt apreciate de mai mulți examinatori – se convine asupra unui mod unic de utilizare a scalei de notare; de exemplu, nota cea mai mică să fie 3.

Sunt şi situații asemănătoare, dar create „oficial“ prin norme specifice de apreciere a rezultatelor, în sensul că nota minimă acceptabilă nu este 5 ci 6, 7 sau chiar 8, cum este cazul la examenul de licență (6), la admitere la studii de aprofundare (8), la examenul de definitivare în învățământ (6), la gradul II (7) sau la gradul I (9). Evident că în asemenea cazuri nu mai poate fi vorba de „concilierea“ modului de utilizare a scalei de către examinatori, ci de o altă poziționare „a performanței acceptabile“ decât cea obişnuită (nota 5).

Ca şi în cazul ajustării mediilor, consensul privind utilizarea scalei de notare influențează numai distribuția notelor şi, în consecință, a mediilor, fără să producă schimbări în ordinea acestora.

Note şi referințe

1. În articolul său **Competență, performanță, competiție**, în „Revista de pedagogie“, nr. 1/1990, D. Salade întreprinde analiza conceptelor enunțate în titlu.

2. În studiul **Atenție la norma de grup**, publicat în „Tribuna învățământului“, nr. 20/28 mai 1990, Nicole Radu, supunând unei analize nuanțate fenomenul „normei de grup“, recunoaşte faptul că prin el „colectivele umane îşi asigură coeziunea, unitatea, forța şi eficiența în muncă“; totuşi el produce şi efecte negative de „degradare valorică a grupului“, „înscriind mediocritatea pe drumul recompensării şi al promovării“.

3. ***, **Encyclopedia universalis** (corpus 8), Paris, 1995.

4. Noveanu E., **Evaluarea nivelului de atingere a obiectivelor educaționale, ca moment al procesului de învățământ**, în „Revista de Pedagogie“, nr. 11/1981.

5. Radu I.T., **Teorie şi practică în evaluarea eficienței învățământului**, E.D.P., Bucureşti, 1981.

6. Un studiu util întreprins în această problemă este prezentat în lucrarea **Examinarea şi notarea curentă**, Pelaghia Popescu, E.D.P., Bucureşti, 1978.

7. În țara noastră, modelul a fost folosit, până la reforma din 1948, la Facultatea de Drept a Universității din București. Rezultatele la examen erau apreciate cu bile: albă (f. bine și bine), roșie (satisfăcător) și negru (nesatisfăcător). În Anglia, pe lucrările foarte bune ale elevilor din învățământul primar se lipește o steluță aurie. De asemenea, în Franța se experimentează, în unele unități de învățământ primar, aprecierea rezultatelor folosindu-se culorile din circulație, cu semnificația pe care o au aici.

8. Serviciul Național de Evaluare-Examinare, **Evaluarea în învățământul primar. Descriptori de performanță**, Editura Humanitas, București, 1998.

9. Roman I., **Lupta împotriva mediocrității**, în „Tribuna învățământului", nr. 24/24 ianuarie, 1991.

10. O argumentare pertinentă, în acest sens, o formulează C. Guțu în articolul **Argumente în favoarea evaluării fără notare, în ciclul primar**, în „Revista învățământului primar", nr. 3-5/1995.

11. Boroș, M., **Notarea cunoștințelor școlare și implicațiile ei psihologice și morale**, în „Revista de Pedagogie", nr. 1, 1987.

12. Piéron Henri, **Examens et docimologie**, P.U.F., Paris, 1963.

13. Caverni G.P., Noizet G., **Psychologie de l'évaluation scolaire**, P.U.F., Paris, 1981.

14. Delorme Charles, **Évaluation en question**, Paris, E.S.F., 1989.

15. Landsheere G. De., **Evaluarea continuă – Examene** (trad.), E.D.P., București, 1975.

16. Alte lucrări:

Cardinet J și Tourner **I.T., Assurer la mesure,** Berna, 1985.

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Capitolul IX

PRELUCRAREA ŞI VALORIZAREA DATELOR OBŢINUTE PRIN EVALUAREA REZULTATELOR ŞCOLARE

1. PARTICULARITĂŢI

Acţiunea de evaluare a rezultatelor şcolare nu se încheie odată cu notarea (aprecierea) rezultatelor constatate. Pentru a putea emite judecăţi valorice privind evoluţia şcolară a elevilor de la o etapă la alta, progresele înregistrate, performanţele grupului (clasei) de elevi ş.a., este necesară prelucrarea datelor obţinute în urma aplicării probelor.

Prelucrarea datelor şi prezentarea lor în forme adecvate fac posibilă identificarea unor fenomene specifice randamentului şcolar, greu de sesizat la prima lectură a acestor date, şi desprinderea unor concluzii pertinente şi utile reglării activităţii de instruire.

În multitudinea tehnicilor de prelucrare se pot distinge unele care implică utilizarea instrumentului matematico-statistic în condiţii asemănătoare cu prelucrarea datelor investigaţiilor ştiinţifice, ceea ce presupune din partea evaluatorului o pregătire adecvată sau conlucrarea cu specialişti în domeniu şi altele care apelează la operaţii accesibile profesorului de orice specialitate dar care sunt, totuşi, suficient de semnificative pentru judecarea nivelului performanţelor elevilor.

Privite din altă perspectivă, tehnicile şi operaţiile utilizate în scopul prelucrării datelor pot fi ordonate în două grupe:

– tehnici care servesc pentru prelucrarea matematico-statistică a datelor obţinute în urma verificărilor, prin care se obţin valori

reprezentative ale performanţelor unei colectivităţi şcolare (tabelul rezultatelor, media aritmetică, mediana, modulul), ori exprimă valori de distribuţie, de variaţie a datelor (amplitudinea, abaterea medie, abaterea tip sau abaterea standard);

– tehnici care permit organizarea şi prezentarea datelor în tabele sau reprezentări grafice, pe baza cărora se pot desprinde concluzii privind aprecierea performanţelor elevilor.

Statistica pedagogică prezintă mai multe caracteristici care o fac să se distingă de statistica utilizată în alte domenii.

În primul rând, în pedagogie, cu excepţia unor situaţii şi fenomene relativ restrânse la număr, statistica nu apare ca metodă de înregistrare şi interpretare a relaţiilor existente în populaţii numeroase, ci este mai curând o statistică a „numerelor mici“, adică a grupurilor reduse la număr, atât cât reprezintă efectivul unei clase de elevi. De asemenea, metoda statistică se aplică şi individualului, atunci când performanţele subiectului sunt studiate pe un interval de timp, deci în evoluţia lor. Ea este de fapt o microstatistică. Aceasta impune anumite precauţii în desprinderea concluziilor pe baza analizei efectuate.

2. ORDONAREA REZULTATELOR ŞI ANALIZA ACESTORA

Procesul de ordonare a datelor obţinute prin evaluare se concretizează în *tabelul rezultatelor*. Este nu numai cea mai simplă formă de prelucrare, ci şi prima ce trebuie efectuată. Constă în enumerarea rezultatelor, exprimate în notele atribuite, la o probă de verificare. Şirul notelor poate fi însoţit sau nu de numele subiecţilor. Enumerarea valorilor se face, de regulă, în ordine descrescătoare; pentru fiecare valoare se înscrie şi frecvenţa acesteia.

Un exemplu posibil (o clasă cu 36 de elevi)

Valori	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
Nr. elevi (note)	4	7	8	8	4	3	2	-	-	-

Tabelul rezultatelor este o serie statistică; coloanele tabelului corespund valorilor pe care se distribuie populaţia ale cărei rezultate au fost evaluate (în clase, grupe, subiecţi), fiecare din aceste unităţi fiind marcată prin valori numerice. Numerele de la capetele unei serii se numesc valori extreme.

Simpla citire a tabelului permite mai multe constatări şi desprinderea unor concluzii. Astfel:

- întinderea scalei notelor atribuite, adică distanţa dintre valorile extreme, dintre rezultatele cele mai bune şi cele mai slabe (în cazul de faţă – 7 trepte);
- nota cu frecvenţa cea mai mare (nota modală) – notele 8 şi 7;
- modul în care se grupează şi cum se distribuie elementele (subiecţii) grupului în jurul unei valori (frecvenţa mare în jurul valorilor înalte şi medii 9, 8, 7).

În acelaşi timp, tabelul rezultatelor permite efectuarea mai multor operaţii de prelucrare statistică a datelor: calcularea mediei aritmetice, determinarea modulului sau a notei modale, atunci când aceasta din urmă nu poate fi identificată prin simpla citire a tabelului.

În cazul unei colectivităţi mai numeroase, în care devine posibil ca mai mulţi subiecţi să obţină aceeaşi notă, valoarea medie a colectivităţii poate fi calculată fie prin raportul dintre suma tuturor notelor şi numărul de subiecţi, fie grupându-i după frecvenţele notelor, ca în următorul exemplu.

Presupunem că, în urma unei probe aplicate unei clase cu 33 de elevi, obţinem următorul tabel:

Valori	10	9	8	7	6	5	4
Nr. elevi	3	8	7	6	4	3	2

$$\text{m.a.} = \frac{10\times3+9\times8+8\times7+7\times6+6\times7+5\times3+4\times2}{33} = \frac{247}{33} = 7{,}48$$

Deşi în prelucrarea statistică se pare că faptul individual nu este luat în considerare, în sensul că nu i se atribuie o semnificaţie distinctă, totuşi, în ceea ce priveşte evaluarea rezultatelor şcolare, tocmai măsurarea, cunoaşterea lui constituie elementul principal.

BCU IAŞI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Tabelul rezultatelor este, în fapt, un tabel al frecvențelor, pe care se sprijină întreaga prelucrare a datelor statistice culese. După cum apreciază Gh. Mihoc, „noțiunea teoretică de probabilitate a unui eveniment nu poate fi despărțită de noțiunea de frecvență“ (Matematica aplicată în statistică, Editura Academiei, 1962, p. 10).

3. PRELUCRAREA STATISTICĂ A DATELOR EVALUĂRII

Comportă mai multe operații cum sunt: calculul mediei aritmetice, identificarea/determinarea modulului, calcularea raportului, a procentului, determinarea medianei și a dispersiei ș.a.

a) Calculul mediei aritmetice (valoarea medie). Valoarea medie este raportul sumelor a două serii numerice, una reprezentând suma valorilor realizate prin măsurători (a notelor) și alta constând în numărul total al măsurătorilor (notelor). Deci valoarea medie este media aritmetică a valorilor obținute fie prin măsurarea repetată a performanțelor unui subiect într-un interval de timp și, în acest caz, exprimă „performanța medie individuală“, așa cum este media calculată la sfârșitul semestrului sau a anului școlar, fie prin măsurarea performanțelor unui grup, la un moment dat, ceea ce semnifică „performanța medie a grupului“.

Delimitarea de mai sus corespunde, din punct de vedere al complexității calculului, la două feluri de medii: aritmetică și ponderată.

Media aritmetică este calculată atunci când sunt înregistrate rezultate individuale pe o perioadă și reprezintă câtul dintre suma acestor valori și numărul lor. Ea poate să apară și în calculul mediei rezultatelor unui grup mic (5-6 elevi) – cum este cazul claselor cu efective mici de elevi și care funcționează în condiții de predare simultană – ai cărui componenți obțin rezultate diferite (ex: 10, 8, 7, 6, 4). Valoarea medie a performanțelor grupului la o probă este exprimată într-o medie aritmetică simplă (35 : 5 = 7, deci m.a. = 7).

În general, pentru colectivitățile cu număr mic de subiecți, media aritmetică oferă o evaluare mai puțin exactă a tipului mediu real, corespunzător colectivității considerate, decât în cazul grupului cu număr mare de subiecți.

Media ponderată se consideră în situațiile în care valorile rezultate au ponderi diferite, de regulă justificate subiectiv. De exemplu, să presupunem că notele obținute de un subiect la 5 probe diferite sunt:

7; 9; 6; 6; 8.

Din punct de vedere subiectiv, gradul de dificultate corespunzător fiecărei probe este exprimat printr-un număr de la 1 la 10; în cazul în care numerele corespunzătoare celor 5 probe pot fi, în ordinea notelor: 8, 4, 7, 3, 5, înseamnă că prima notă și a treia au fost obținute la probe cu grad de dificultate mai ridicat. Media ponderată a probelor este raportul dintre suma produselor notelor cu indicatorii de grad de dificultate și suma valorilor care exprimă gradul de dificultate.

Deci,

$$\text{m.p.} = \frac{7\times 8 + 9\times 4 + 6\times 7 + 6\times 3 + 8\times 5}{8+4+7+3+5} = 7{,}11.$$

Rezultă că m.a. a celor 5 note este 7,20, în timp ce media ponderată (m.p.) este 7,11, ceea ce pune în evidență că notele mari au fost obținute în general la probe cu grad de dificultate mai mic. Se observă că, dacă fiecărei probe i se acordă aceeași importanță, m.p. este egală cu m.a.

Valoarea medie are numeroase semnificații:

– indică nivelul randamentului activității de învățare a elevului pe o perioadă, sau a grupului la un moment dat, în sensul că, cu cât media este mai mare cu atât randamentul școlar este mai bun;

– permite realizarea unor comparații între grupuri din punctul de vedere al performanțelor obținute;

– valoarea medie a notelor obținute de un elev la diverse grupe de discipline semnifică nivelul de dezvoltare și de afirmare a aptitudinilor respective, conturând profilul aptitudinal;

– permite constatarea progreselor/regreselor performanțelor școlare, deci a evoluției școlare a elevilor pe o perioadă mai îndelungată (an școlar, ciclu de învățământ), precum și a grupurilor între ele;

– pune în evidență „tipul mijlociu“ într-o colectivitate dată, în cadrul acesteia existând atât subiecți cu note superioare valorii medii, cât și subiecți cu note mai mici decât valoarea medie.

În interpretarea mediei aritmetice şi atribuirea unor semnificaţii este necesar să se manifeste unele precauţii. Astfel, deşi, din punct de vedere matematic, calcularea ei are o precizie incontestabilă, totuşi semnificaţia ce i se atribuie are, în unele situaţii, caracter aproximativ. De exemplu media 7, care rezultă din două note (10 şi 4), deşi semnifică performanţe de nivel mediu, ea rezultă totuşi dintr-o apreciere care atestă stăpânirea deplină a unui conţinut şi din alta care indică necunoaşterea conţinutului supus verificării; tot aşa, în cazul unui grup mic, media aritmetică a performanţelor grupului poate fi sensibil diferită de notele obţinute de unii membri ai grupului.

Exemplu:

note	10	9	8	7	6	5	4	
nr. elevi	1	1	1	0	0	1	1	$= \frac{36}{5} = 7{,}20.$

Media performanţelor grupului se plasează la nivelul mediu, dar doi subiecţi, din cei 5, au rezultate nesatisfăcătoare sau la limită.

De altfel, chiar şi în cadrul claselor cu efectiv normale (30-35 elevi) media aritmetică poate ascunde situaţii care se abat sensibil de la valoarea medie.

Pentru a se ajunge la o interpretare cât mai concludentă a datelor obţinute prin evaluări este necesar ca interpretarea mediei aritmetice a acestor date să fie efectuată în corelaţie cu alte valori, cum sunt de exemplu modulul (valoarea dominantă), mediana, dispersia etc.

b) Modulul (dominanta, nota modală). Este nota (valoarea) cu frecvenţa cea mai mare într-o distribuţie a rezultatelor. Determinarea acestuia nu necesită calcule şi poate fi identificat prin simpla citire a seriei. Are multiple semnificaţii:

– indică tipul (nivelul) de rezultat cel mai frecvent într-un grup;

– reprezintă un indicator suplimentar care permite caracterizarea structurii colectivităţii sub raportul distribuţiei rezultatelor;

– sugerează tendinţa de grupare a rezultatelor unei părţi din grup în jurul unei anumite valori;

– indică chiar gradul de omogenitate al grupului. Atunci când frecvenţa cea mai mare o deţine o notă cu valoare ridicată, modulul semnifică un nivel înalt de pregătire a unei părţi importante din componenţa grupului; semnificaţia este inversă atunci când modulul este re-

prezentat printr-o notă slabă. Dacă nota cu frecvența cea mai mare este, de exemplu, nota 8 (având frecvența 10), modulul se exprimă în raportul: 10 elevi (cu nota 8) / 34 elevi în total. Totdeauna, numărătorul este mai mic decât numitorul (în cazul nostru – 10 față de 34). Cu cât valoarea numărătorului este mai apropiată de valoarea numitorului, gradul de omogenitate al grupului este mai mare; gradul maxim de omogenitate este egal cu 1.

c) Raportul. Să presupunem că, în funcție de rezultatele obținute la o probă, componenții colectivității se clasifică în grupe conform unui anumit criteriu, de exemplu promovați/nepromovați. Notând cu „n" numărul subiecților care îndeplinesc o anumită valoare de criteriu (promovat/nepromovat), funcția n/N exprimă proporția subiecților care îndeplinesc condiția de criteriu considerată în cadrul colectivității. Suma tuturor acestor frecvențe este, evident, egală cu 1. În cazul în care funcția criteriu are două valori, raportul celor două frecvențe este, de asemenea, un indicator pentru gradul de omogenitate al colectivității din punctul de vedere al acelui criteriu.

De exemplu, dacă într-o colectivitate cu 34 de elevi, 32 au obținut note de promovare, atunci:

pentru grupul „promovați" –> n/N = 32/34;
pentru grupul „nepromovați" –> n/N = 2/34;
raportul este egal cu 32/34 : 2/34 = 16.

d) Procentul este valoarea, exprimată în procente, a frecvenței corespunzătoare unei anumite valori a funcției criteriu.

De exemplu:
pentru „promovați"–> 32/34 × 100 = 94,1%;
pentru „nepromovați"–> 2/34 × 100 = 5,9%.

e) Valoarea mediană (mediana). Pentru definirea medianei este necesar calculul valorilor funcției de distribuție (repartiție) cumulată. Dacă tabelul rezultatelor este:

V_1	V_2	V_3	....	V_n
p_1	p_2	p_3	....	p_n

unde $V_1 > V_2 > V_3$ ..... V_n,
atunci valorile funcției de distribuție cumulate sunt:

$$p_1, p_1 + p_2, p_1 + p_2 + p_3 \longrightarrow p_1 + p_2 + ... p_n.$$

De exemplu, pentru tabelul de rezultate

10	9	8	7	6	5	4	3	2
4	9	10	8	4	3	2	-	-

....

valorile funcției de distribuție cumulate sunt:

4, 13, 23, 31, 35, 38, 40 - -.

Se observă că, pentru fiecare valoare rezultată în urma probei, valoarea corespunzătoare funcției de distribuție acumulată este egală cu numărul subiecților care au obținut note mai mari sau egale cu valoarea respectivă. Mediana este acea valoare a rezultatelor pentru care jumătate din subiecți au obținut rezultate egale sau mai mari decât ea. Cu alte cuvinte, *mediana este valoarea care împarte colectivitatea în părți egale*, deci poate fi considerată ca o *medie de poziție*.

Pentru exemplul dat, valoarea medianei este între 9 și 8 deoarece, din totalul de 40 subiecți, 17 au obținut note mai mari sau egale cu 9, restul de 23 având note mai mici sau egale cu 8.

Aproximarea valorii medianei se realizează de obicei pe baza regulii de 3 simplă, ca în exemplul următor: deoarece diferența dintre valorile funcției de distribuție cumulată vecine numărului 20 (care exprimă jumătate din numărul subiecților) este 23 – 13 = 10, rezultă că pentru o unitate valorică (de la 9 la 8) sunt necesari 10 elevi. Cum 20 – 13 = 7 elevi, reiese că valoarea mediană este 9 – 0,7 = 8,3.

Mediana, ca și media aritmetică sunt parametri relativi în ansamblul grupului și ele arată astfel tendințe centrale în cadrul acestuia și nu valori absolute. Nota 8 ca mediană arată punctul (valoarea) în jurul căruia tinde să se echilibreze distribuția grupului.

Semnificația medianei privește relația ei cu media aritmetică. Mediana se apropie de m.a. când seria de valori, pe grup, tinde către omogenitate; cu cât grupul este mai omogen, cu atât cele două valori se apropie, astfel încât pot eventual să coincidă.

f) Dispersia (variabilitatea) este un indicator al gradului de variabilitate în cadrul populației considerate. Fenomenul este generat de faptul că în activitatea școlară nu pot exista grupuri (clase de elevi) absolut omogene sub raportul randamentului școlar, ci numai grupuri cu

un grad mai mare ori mai mic de omogenitate. În analiza celorlalte valori (media aritmetică, mediana şi modulul) s-a observat că deasupra şi dedesubtul acestora, care ocupă un loc şi un rol aproximativ centrale, valorile sunt dispersate pe multe trepte. Dispersia acestor valori constituie dimensiunea de *variabilitate* pe scara întregului grup.

Dispersia se defineşte prin suma pătratelor diferenţelor dintre valorile din tabelul rezultatelor şi valoarea medie.

Exemplu: pentru tabelul

10	9	8	7	6	5	4
3	8	7	6	4	3	2

media aritmetică este 7,48; deci dispersia este egală cu

$s = (10 - 7{,}48)^2 + (9 - 7{,}48)^2 + (8 - 7{,}48)^2 + (7 - 7{,}48)^2 + (6 - 7{,}48)^2 + (5 - 7{,}48)^2 + (4 - 7{,}48)^2 = 6{,}35 + 2{,}31 + 0{,}27 + 0{,}23 + 2{,}19 + 6{,}15 + 12{,}11 = 17{,}49.$

Frecvent, ca indicator al variabilităţii colectivităţii este considerată *abaterea medie pătratică* definită prin radical din valoarea dispersiei. În exemplului dat, abaterea medie pătratică este $\sqrt{17{,}49}$, aproximativ 4,182.

Semnificaţia valorii abaterii medii pătratică este aceea că orice valoare din tabel se află între $m \cdot a - \sqrt{5}$ şi $m \cdot a + \sqrt{5}$.

Dispersia, concretizată în indicele de variabilitate, prezintă multiple semnificaţii;

– marchează tendinţele pe care le manifestă subiecţii sau subgrupele de subiecţi, depărtându-se de valorile centrale principale;

– indică gradul de omogenitate a grupului;

– atrag atenţia asupra unor subgrupe de elevi, evidenţiind necesitatea tratării diferenţiale a acestora.

Principalii indici de variabilitate sunt: intervalul de variaţie, quartilele, decilele şi centilele.

Intervalul de variaţie (amplitudinea) cuprinde totalul valorilor (unităţilor de măsură) între valorile extreme, altfel spus amplitudinea scalei valorilor prin care sunt apreciate rezultatele evaluate.

CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Amplitudinea poate sugera gradul de omogenitate a grupului, în sensul că o amplitudine mică a valorilor semnifică un grad mai ridicat de omogenitate a grupului, după cum una mai întinsă corespunde unui grup cu o eterogenitate pronunțată. Totodată, amplitudinea oferă indicii privind modul de utilizare a sistemului de notare, cunoscând că unii educatori-evaluatori obișnuiesc să recurgă mai rar la valorile extreme ale scalei de notare (notele 9 și 10, respectiv 1 și 2). Nu sunt rare cazurile în care o amplitudine restrânsă nu reflectă, cum ar fi normal, un grad ridicat de omogenitate, ci este efectul unui mod specific, eronat, de utilizare a sistemului de notare.

Quartilele exprimă dispersia valorilor în unități (fracțiuni) mai mici, în 4 părți egale. Dacă mediana delimitează două părți care reprezintă fiecare 50% din efectivul grupului, fiecare quartil reprezintă 25%.

Se determină în funcție de mediană și prin tehnicile utilizate în stabilirea medianei.

Decilele și *centilele* presupun divizarea în grupe egale, fiecare cuprinzând 10%, respectiv 1% din totalul valorilor.

g) **Clasificarea.** Este un mod de prelucrare a rezultatelor evaluate, frecvent utilizat în practica școlară, chiar ca normă oficială. Constă în ordonarea descrescătoare a elevilor (ierarhizarea), pe baza performanțelor obținute. În strânsă legătură cu această acțiune se află *rangul,* adică locul pe care îl ocupă un subiect într-o ierarhie realizată pe baza performanțelor subiecților. Exprimă, deci, raportul dintre o măsurătoare și șirul componenților grupului ordonați ierarhic (al treilea, al șaselea ș.a.m.d.).

Înțelegerea deplină a procedurii de clasificare și semnificațiile ce i se atribuie fac necesare mai multe *sublinieri.*

– Intervalele dintre ranguri (dintre 2 și 3; 7 și 8 etc.) nu sunt egale. Al treilea clasat poate avea media 8,50 urmând după al doilea cu 9,80, iar al patrulea clasificat poate fi la distanță de numai câteva sutimi de cel clasificat pe locul 3, având 8,45. Clasificarea are, prin urmare, caracterul unei scale ordinale și nu de intervale.

– Uneori, se poate recurge la organizarea unei clasificări (scale) cu ranguri la distanțe egale și apoi sunt repartizați subiecții în cadrul lor. De obicei asemenea scale sunt definite prin câteva paliere, corespunzătoare fie calificativelor (excepțional, f. bine, bine, suficient, insuficient), fie

quartilelor, decilelor. În acest caz, clasificarea dobândeşte, într-o anumită măsură, caracter de scală de intervale, fără a-şi pierde însă caracterul dominant de scală ordinală întrucât fiecare palier încorporează subiecţi cu performanţe diferite (deşi apropiate) după cum şi distanţele dintre paliere pot fi diferite.

– În cazul unor grupuri numeroase (situaţie ce se creează prin aplicarea unei probe externe la mai multe clase de elevi), pentru uşurarea clasificării şi interpretării rezultatelor, se clasifică subiecţii cu performanţele cele mai bune, reprezentând 20% din totalul populaţiei testate, precum cei cu rezultatele cele mai slabe, în proporţie tot de 20%.

– Când sunt mai mulţi subiecţi care au obţinut performanţe identice, se face media rangurilor acestora şi li se atribuie această medie. De exemplu, pentru 2 subiecţi cu aceleaşi performanţe care urmau să ocupe rangurile 3 şi 4, se procedează astfel: (3 + 4) : 2 = 3,5 (reprezintă rangul mediu).

– O clasificare este valabilă pentru un anumit colectiv şi anume pentru colectivul ale cărui performanţe au fost evaluate. Datorită acestui fapt, comparaţiile între clasificările corespunzătoare unui număr de două colective nu sunt certe şi nici concludente.

Există şi un alt plan de abordare a clasificării, şi anume acela în care ea se manifestă nu ca rezultat prelucrat al evaluării, ci ca *unul din criteriile care acţionează în aprecierea performanţelor elevilor.* Pe baza observaţiilor curente efectuate asupra comportamentului şcolar al elevilor, ca şi a rezultatelor înregistrate prin evaluările realizate, educatorul îşi formează reprezentări asupra nivelului de pregătire a fiecărui elev. Ele nu sunt atât de precise încât să se poată preciza rangul ocupat de un elev în grup, ci se raportează la apartenenţa la un subgrup al clasei de elevi, de obicei ordonate pe 4 paliere: foarte bun; bun; mediocru/satisfăcător; nesatisfăcător. Această apartenenţă este exprimată astfel: elevul „X" face parte din categoria celor mai buni din clasă sau din grupul celor de mijloc ş.a.m.d. Astfel de reprezentări influenţează aprecierile emise de educator asupra rezultatelor elevilor, în sensul unor aprecieri mai generoase (în cazul elevilor din grupa bună) şi mai severe (în cazul celor din grupa slabă).

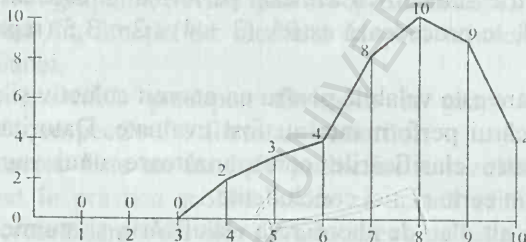
4. REPREZENTAREA GRAFICĂ A DATELOR EVALUĂRII

Aprecierile emise asupra rezultatelor şi ordonarea lor statistică, pentru a pune în evidenţă semnificaţiile lor, pot fi prezentate în forme grafice. Procedeul este utilizat mai ales în cazul evaluărilor realizate asupra unei populaţii şcolare mai numeroase.

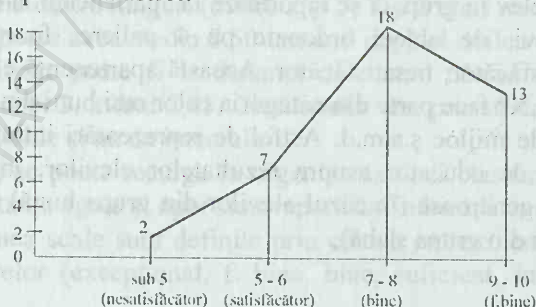
Reprezentările grafice cele mai obişnuite sunt: curba frecvenţelor, histograma, diagrama areolară, ogiva lui Galton.

a) Curba frecvenţelor. Este linia care marchează distribuţia rezultatelor.

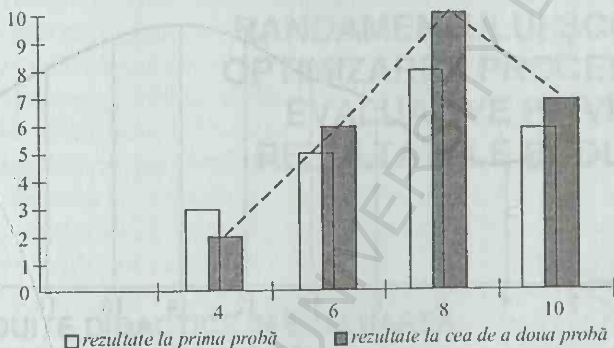
Pe abscisă se înscriu valorile notelor (de la 1 la 10) sau calificativele, iar pe ordonată – frecvenţa cazurilor. Tabelul rezultatelor prezentat mai înainte poate fi înfăţişat într-o curbă a frecvenţelor de felul celei ce urmează.



În unele cazuri, curba poate înregistra numeroase neregularităţi şi zigzaguri, ceea ce face anevoioasă interpretarea. Pentru a obţine aceste semnificaţii, se dovedeşte utilă gruparea notelor pe 4-5 paliere (cum ar fi: sub 5; 5 şi 6; 7 şi 8; 9 şi 10), aceste grupe corespunzând calificativelor: nesatisfăcător, satisfăcător, bine şi foarte bine. În acest fel, curba frecvenţelor se prezintă astfel:



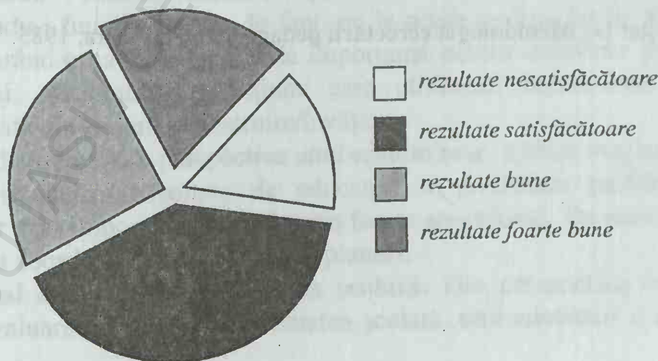
b) Histograma. Este o reprezentare prin dreptunghiuri având înălțimea în raport cu frecvența rezultatelor. Dacă jumătățile laturilor superioare ale dreptunghiurilor sunt unite printr-o linie, se obține o curbă a frecvențelor. Recurgerea la modelul histogramei se face pe considerentul că aceasta este mai sugestivă, îndeosebi atunci când se prezintă comparativ rezultatele unor probe la anumite intervale de timp sau la clase diferite, făcând posibilă compararea acestora.



c) Diagrama areolară. Constă în împărțirea unui cerc în sectoare ale căror arii sunt proporționale cu numerele indicând frecvența măsurilor respective.

Vizualizarea diagramei sugerează proporțiile fiecărei mărimi în cadrul întregului.

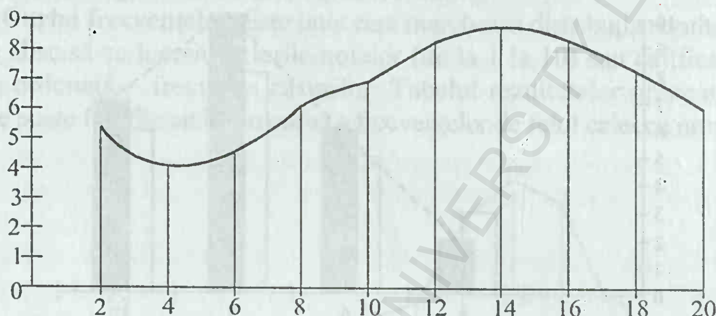
Este recomandabilă în situații în care frecvența cazurilor este foarte mare.



BCU IAȘI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

d) Ogiva lui Galton. Este tot o curbă de frecvenţă, cu deosebirea că valorile se înscriu pe ordonată (şi nu pe abscisă), iar pe abscisă frecvenţa rezultatelor în ordine crescătoare.

Când efectivul este mare, iar valorile se distribuie pe o scală mai mare, curba dobândeşte forma S culcat. Se poate menţiona că, în general, cu cât rezultatele la o probă sunt mai bune cu atât conturul dobândeşte forma lui S inversat, apropiat de poziţia verticală.



Note şi referinţe

1. Dumitrescu Gh., **Metode şi tehnici matematice în pedagogie**, E.D.P., 1969.

2. Novak Andrei, **Metode statistice în pedagogie şi psihologie**, E.D.P., 1997.

3. Muster D., **Metodologia cercetării pedagogice**, Ed. Litera, 1985.

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Capitolul X CONDUITE DIDACTICE ÎN EVALUAREA RANDAMENTULUI ŞCOLAR. OPTIMIZAREA PROCESELOR EVALUATIVE PRIVIND REZULTATELE ŞCOLARE

1. CONDUITE DIDACTICE ÎN EVALUAREA RANDAMENTULUI ŞCOLAR

Evaluarea rezultatelor şcolare, ca acţiune componentă a procesului didactic şi ca atribut principal al educatorului, generează o mare varietate de stiluri de învăţământ, de concepţii şi atitudini ale educatorilor. Ele pot fi înscrise pe o scală ale cărei poziţii extreme sunt marcate, de o parte, de „fetişizarea" rolului acestei acţiuni în contextul actului didactic, atribuindu-i funcţii pe care, în fapt, nu le poate realiza, iar de altă parte, considerând-o ca fiind lipsită de importanţă pentru derularea predării şi învăţării, mai mult, ca acţiune care utilizează nejustificat o parte însemnată din timpul de instruire/învăţare.

Evidenţierea, din perspectiva unui criteriu unic, a celor mai importante din conduitele dezvoltate de educatori în evaluarea performanţelor elevilor pare imposibilă sau cel puţin foarte anevoioasă. De aceea, este de preferat abordarea lor în mai multe planuri.

Rolul evaluării în activitatea şcolară. Din perspectiva locului pe care evaluarea îl deţine în activitatea şcolară, unii educatori o consideră

ca având un rol decisiv pentru eficacitatea procesului de învățământ și pentru angajarea elevilor într-o activitate de învățare susținută. Regăsim această optică și în teoria pedagogică. Este semnificativă constatarea că, în multe lucrări pedagogice, problematica pe care o comportă pedagogia succesului școlar este tratată în strânsă legătură cu teoria evaluării rezultatelor școlare. Ca urmare, succesul/insuccesul școlar sunt puse, preponderent, pe seama proceselor evaluative. Din perspectiva acestei viziuni, verificarea și aprecierea performanțelor elevilor derivă, logic, din interacțiunea dintre profesor și elevi, pe care o implică procesul didactic și care antrenează cu necesitate aprecierea de către educator a celui din urmă ca „răsplată", „gratificare" cuvenită pentru prestația realizată. Numeroasele probleme pe care le generează organizarea, dirijarea și stimularea activității de învățare a elevilor, sprijinirea acestora în depășirea dificultăților în învățare sunt subsumate, ca mod de realizare, actului evaluativ. Din aceasta decurg numeroase consecințe. După cum observă Ch. Delorme (*1*): „activitatea de evaluare este plasată sub responsabilitatea adultului formator, care este singurul abilitat de a o realiza, iar elevul se află într-o poziție de dependență în ceea ce privește aprecierea activității sale". Și, dacă această atitudine a elevului devine o obișnuință – conchide autorul citat –, ea poate antrena efecte asupra motivației, care va fi redusă la dobândirea unei aprecieri imediate, la învățare pentru examinare și pentru obținerea unei aprecieri favorabile. Totodată, se ajunge la „refuzul elevului de a accede la orice autonomie a activității, și la blocarea propriei lui formări".

Atitudinea opusă este de subestimare a rolurilor pe care evaluarea este menită să le îndeplinească în ansamblul activității și se exprimă în realizarea superficială a acestei activități, ca un fapt aflat la discreția totală a evaluatormai sau, în cel mai bun caz, realizat ca acțiune de constatare și de sancționare, pozitivă/negativă, a performanțelor elevilor.

Teoretic, se argumentează că, în condițiile în care educatorul realizează contacte de lucru cu elevii săi pe parcursul activității de instruire, poate cunoaște bine nivelul de pregătire și progresele elevilor săi, ceea ce este adevărat. În consecință, se consideră că, chiar și numai pe baza activității de instruire a elevilor, profesorul este în măsură să realizeze o apreciere temeinică de ansamblu a acestora, fără să fie nevoie

să recurgă la proceduri sistematice de verificare a cunoştinţelor acumulate şi a capacităţilor formate. În fapt, în mod direct, se aduc şi argumente care, prin natura lor, sunt demne de reţinut pentru realizarea unor demersuri evaluative eficace. Este evocat faptul că timpul consumat de acţiunile evaluative, care poate ajunge să reprezinte 30-35% din timpul de învăţământ, ar fi folosit mult mai benefic pentru elevi dacă este destinat activităţilor de instruire/învăţare. Cu atât mai mult cu cât decalajul dintre volumul conţinuturilor şcolare şi timpul disponibil pentru predarea/învăţarea acestora se adânceşte continuu, făcând tot mai dificilă realizarea tuturor mecanismelor învăţării în procesul didactic. Dar, tot atât de adevărat este că un proces de instruire care se lipseşte de conexiunile inverse (feed-back-ul), pe care evaluarea performanţelor şcolare le realizează, îşi diminuează substanţial posibilităţile de reglare/autoreglare, atît a predării cât şi a învăţării. Experienţa şcolară şi numeroase experimente sunt concludente în această privinţă.

Apreciem că atitudinea dezirabilă constă în utilizarea raţională a timpului de învăţământ, sub raportul ponderii proceselor de instruire, învăţare, evaluare şi realizarea celor din urmă astfel încât să susţină predarea, să potenţeze activitatea de învăţare.

Evaluarea şi autoritatea educatorului. Stilul mai mult sau mai puţin autoritar pe care educatorul îl promovează în conducerea procesului didactic şi, în particular, în relaţia cu elevii se reflectă şi în planul evaluării performanţelor elevilor. În stilul de învăţământ promovat de unii profesori, acţiunile de evaluare a performanţelor elevilor sunt întreprinse ca mijloc de întărire a autorităţii acestora faţă de elevi, bazată pe constrângere şi intimidare, manifestându-se ca presiune sistematică asupra lor. De obicei, acest stil se exprimă într-o verificare agresivă a pregătirii elevilor, concretizată în intenţia vădită de „a-i surprinde" când nu au învăţat, gata să sancţioneze prin notă orice scăpare, eroare sau lacună în cunoştinţele solicitate, ca şi în aprecierea, mai severă decât ar trebui, a pregătirii elevilor.

Alţi profesori, dimpotrivă, adoptă atitudini mai „înţelegătoare", manifestă indulgenţă în aprecierea rezultatelor obţinute de elevi, tinzând să apară ca „oameni cumsecade", să-şi creeze popularitate şi să câştige simpatia elevilor.

În fapt, de cele mai multe ori, ambele stiluri produc efecte contrarii celor scontate. Astfel, stilul aversiv în evaluare, mai ales în condițiile evaluărilor realizate pe parcursul programului, provoacă nelinişti permanente, teama de a fi examinați şi judecați, constituind o sursă continuă de stres pentru elevi. Aceasta îi îndeamnă pe elevi să-şi ascundă lipsa de pregătire şi dificultățile în învățare pe care le întâmpină. Şi, dacă se are în vedere că tratarea erorilor în învățare, completarea lacunelor şi sprijinul acordat elevilor aflați în dificultate reprezintă căi prin care se asigură succesul în învățare, atunci comportamentul în evaluare vizat diminuează simțitor eficacitatea actului didactic.

În plus, atitudinea tolerantă şi indulgentă în evaluare nu stimulează activitatea de învățare, invită la lene intelectuală, generează un sentiment de suficiență şi o atitudine de minimă rezistență, declanşează tendința elevilor de a exploata generozitatea profesorilor.

Experiența în domeniu acreditează eficacitatea stilului de evaluare caracterizat prin *exigență rațională,* care stimulează angajarea elevului în efortul pe care îl implică învățarea şi, în acelaşi timp, prin înțelegerea dificultăților pe care le întâmpină elevii, însoțită de sprijinul necesar acordat de profesor.

Obsesia evaluării este o atitudine caracteristică unor educatori în ceea ce se poate numi obsesia evaluării, exprimată în preocuparea, pozitivă de altfel, pentru realizarea funcțiilor evaluării în ce priveşte ameliorarea învățării şi certificarea adecvată a pregătirii elevilor, dar marcată de tendința (negativă) de a verifica foarte des activitatea acestora. Preocuparea în sine nu poate fi decât pozitivă ținând seama de faptul că, pe această cale, se formează obişnuința elevilor de a învăța sistematic şi se asigură certificării finale (mediei semestriale) o fidelitate mai înaltă şi mai multă credibilitate. De fapt, tocmai datorită acestor efecte pe care le produce, atitudinea în discuție este stimulată şi prin cerința administrativă – devenită şi ea obsesivă – promovată de factorii manageriali şi de control, după cum este încurajată şi de părinți. Aceştia din urmă, sub influența grijii pentru cum învață copiii lor, ca şi a propriilor amintiri din şcoală, investesc în notele obținute de copii o importanță excesivă. Adesea, ei apreciază şcoala şi interesul manifestat de educator față de instruirea copiilor după frecvența notelor consemnate în caietul elevului.

Comportamentul de acest tip produce, însă, şi efecte nedorite: conferă verificării o notă de agresivitate, face să crească timpul utilizat pentru evaluări şi, în consecinţă, diminuează timpul necesar predării/învăţării. De asemenea, centrarea evaluării pe verificări punctuale face să se piardă din vedere obiective importante ale formării, referitoare la capacităţi, atitudini. La acestea se adaugă şi faptul că evaluarea devine un mijloc de întărire a puterii profesorului asupra elevilor şi în consecinţă cultivă dependenţa celor din urmă faţă de profesor. Este foarte probabil ca elevii (obişnuiţi să-şi îndeplinească sarcinile şcolare ştiindu-se controlaţi), în situaţii în care controlul nu se mai realizează cu aceeaşi densitate, să nu dispună de resurse interne, motivaţii suficiente care să susţină activitatea la acelaşi nivel de intensitate.

O investigaţie – pe baza unui chestionar – întreprinsă asupra unui lot de 164 cadre didactice (70 învăţători şi 94 profesori), privind modul în care acţiunile evaluative sunt integrate în procesul didactic (momente alese pentru verificare), a condus la următoarele date:

Momente alese pentru verificare:	**învăţători**	**profesori**	
		gimnaziu	**liceu**
– în fiecare lecţie	70%	40%	30%
– la sfârşitul unor capitole	25%	32%	35%
– de 2-3 ori pe trimestru*	5%	28%	35%

* *perioadă anterioară introducerii semestrelor.*

Datele de mai sus permit câteva concluzii care concordă cu constatări directe efectuate asupra conduitei cadrelor didactice ca evaluatori:

– în învăţământul primar, este dominantă verificarea pregătirii elevilor în fiecare lecţie, realizând-o de fapt în contextul procesului de instruire; numai un sfert din cei chestionaţi raportează acţiunea de verificare şi evaluare la sfârşitul unor capitole;

– în cazul profesorilor care predau la clasele gimnaziale, cei care realizează verificarea elevilor în fiecare lecţie reprezintă mai puţin de jumătate din lot, ceilalţi distribuindu-se aproximativ în două părţi egale corelate cu parcurgerea unor capitole, respectiv de câteva ori pe trimestru;

– profesorii din liceu realizează precumpănitor verificarea pregătirii elevilor la sfârşitul capitolelor sau de 2-3 ori pe trimestru şi numai 30% realizează verificări în fiecare lecţie.

Datele referitoare la momentele alese pentru verificări sunt confirmate, într-o proporție semnificativă, de cele obținute la solicitarea privind criteriile după care cadrele didactice se conduc la alegerea elevilor chestionați.

Criterii după care se conduc în stabilirea elevilor chestionați	învățători	profesori gimnaziu	profesori din liceu
– ritmicitatea notării	70%	85%	82%
– oferta elevilor	28%	8%	13%
– în mod aleator sau cei care au mai puține note...	2%	7%	5%

Constatarea care se impune atenției este preocuparea obsedantă pentru asigurarea „ritmicității notării". Din discuțiile purtate cu profesorii chestionați se desprinde însă, din păcate, constatarea că această ritmicitate își are originea mai mult în cerințe regulamentare, ca fiecare elev să fie notat de mai multe ori pe parcursul unui trimestru (investigația a fost realizată înainte de trecerea la semestre), decât în nevoia simțită de a cunoaște mersul învățării și a o regla în consecință.

Alte conduite didactice – privite din această perspectivă – relevă considerarea evaluării numai ca moment terminal al activității. Ca urmare, evaluările realizate pe parcursul programului sunt percepute ca verificări contând pentru nota finală. Chiar dacă această relație – dintre evaluările punctuale și evaluarea finală – este necesară și reală, ea antrenează și fenomene care diminuează eficacitatea instruirii și învățării, ca și rolul ei în cultivarea motivației față de învățare.

Ce se evaluează. Stilurile promovate de profesori ca evaluatori se disting și prin orientarea pe care o conferă acțiunilor evaluative sub raportul a ceea ce constituie, preponderent, obiect al evaluărilor. Din acest punct de vedere, pot fi disociate două conduite: una centrată pe conținuturi, verificându-se cu precădere cunoștințele acumulate, ea fiind generată de faptul că activitatea de instruire se desfășoară în concordanță cu o programă ce trebuie realizată; a doua se raportează la obiectivele avute în vedere, interesându-se în primul rând de capacități, competențe, trăsături psihice formate care permit elevilor să răspundă mai bine cerințelor vieții socioprofesionale.

Observaţii îndelungate efectuate asupra comportamentului educatorilor, pe toate treptele învăţământului preuniversitar, ca şi analiza unui număr de probe scrise aplicate de aceştia sau administrate de autorităţi şcolare atestă, în mod evident, orientarea dominantă către evaluarea cunoştinţelor acumulate (a se vedea cap. IV). Este de aşteptat ca noile curriculum-uri şcolare, elaborate pe principiul priorităţii acordate formării unor capacităţi şi competenţe, să determine o schimbare consistentă şi reală şi în planul obiectivelor acţiunilor de evaluare.

Relaţia şcoală-părinţi. Un aspect important al evaluării performanţelor elevilor, corelat cu antrenarea părinţilor elevilor în ameliorarea învăţării, o reprezintă carnetul de note şi de corespondenţă. Măsuri recente adoptate în contextul reformei învăţământului din ţara noastră marchează o schimbare importantă prin renunţarea la carnetul de note şi introducerea caietului elevului. Elementele novatoare constau în conceperea acestui instrument astfel încât să favorizeze:

• cunoaşterea de către elevi şi părinţi nu numai a aprecierii performanţelor obţinute, ci şi a evoluţiei lor pe parcursul fiecărui semestru şi la diferite obiecte de studiu;

• evidenţierea conţinuturilor şi obiectivelor verificate şi apreciate;

• susţinerea învăţării, fiind un mijloc de formare şi mai puţin un instrument de simplă înregistrare a unor aprecieri;

• orientarea elevului în activitatea de învăţare, reprezentând un veritabil „tablou de bord al învăţării" (*2*).

2. OPTIMIZAREA PROCESELOR EVALUATIVE PRIVIND REZULTATELE ŞCOLARE

În ultimele decenii, teoria şi practicile evaluării în activitatea de învăţământ cunosc unele orientări şi accente, sub impactul dezvoltărilor înregistrate în domeniul psihologiei învăţării, al teoriei curriculum-ului şcolar ca şi al unor experienţe în direcţia îmbunătăţirii actului evaluativ astfel încât să ofere informaţii cât mai exacte cu privire la calitatea demersului didactic. Deşi s-au înregistrat progrese reale în direcţia utilizării unor metode şi tehnici obiective, menite să confere evaluării o

mai mare fidelitate, să inspire încredere, ca şi în efectuarea aprecierii pe baza unor norme bine definite, totuşi sistemul de evaluare prezintă încă multe imperfecţiuni. Această recunoaştere îndreptăţeşte concluzia că unele schimbări şi noi orientări în practica evaluării sunt necesare şi posibile nu numai pentru evaluarea însăşi, dar şi pentru eficientizarea procesului didactic în general. Este semnificativ faptul că atenţia sporită ce se acordă rolului evaluării în contextul actului didactic se integrează unei reflecţii asupra activităţii şcolare în întregul ei, caracterizată prin abordarea sistemică a acesteia, realizarea ei în perspectiva unor obiective pedagogice cât mai precis definite, atenţia acordată mecanismelor de reglare sistematică şi operativă, integrarea proceselor evaluative şi întărirea interacţiunii lor cu predarea şi cu învăţarea, promovarea evaluărilor îndreptate asupra proceselor de instruire ş.a.

Fără îndoială că încercarea de a prefigura căile de ameliorare a acţiunilor evaluative priveşte nu numai unele fenomene care se manifestă pregnant în teoria şi practica evaluării în prezent ci, în mod necesar, se raportează la efectele lor asupra elevilor ca şi asupra acţiunii profesorului, incidenţele în planul relaţiei şcolii cu părinţii elevilor ca şi cu autorităţile şcolare şi cu alţi factori sociali responsabili pentru activitatea de învăţământ, în perspectiva deciziilor pe care aceştia trebuie să le adopte ş.a.m.d.

Din această perspectivă, se pot determina mai multe **reconsiderări** necesare în evaluarea performanţelor şcolare.

a. În primul rând, este tot mai mult recunoscută necesitatea unei *integrări adecvate a acţiunilor evaluative în actul didactic,* cu referire specială la interacţiunea acestora cu procesul de predare şi cu activitatea de învăţare. Această tendinţă, a cărei expresie o constituie, în esenţă, promovarea evaluării formative, vizează:

• să realizeze verificarea sistematică a performanţelor şcolare, înlăturând – sau cel puţin diminuând – neajunsurile verificărilor prin sondaj;

• să depisteze la timp eventuale lacune în pregătirea elevilor, care pot frâna progresul şcolar al acestora, pentru a fi remediate operativ;

• să furnizeze informaţii cu privire la calitatea demersului didactic, în vederea ameliorării acestuia.

Integrarea proceselor evaluative în actul didactic astfel încât să susțină cât mai puternic procedeele de instruire/învățare presupune și înțelegerea principalelor strategii care decurg din modul de integrare – evaluarea inițială, evaluarea cumulativă (sumativă) și evaluarea formativă nu ca opuse una celorlalte, ci ca strategii complementare.

b. Realizarea evaluării de o manieră să cultive și să susțină interesul elevilor pentru studiu, să-i ghideze în activitatea de învățare. Ideea de bază este aceea că în realizarea proceselor de evaluare nu pot fi minimalizate *funcțiile formative* ale acestora – stimularea activității elevilor. Această orientare are în vedere:

• eliminarea din contextul proceselor evaluative a elementelor de „amenințare" și generatoare de stres, deplasând accentul pe promovarea funcțiilor de orientare și de susținere a elevilor;

• diminuarea efectelor de selecție și de clasificare, generatoare de rivalități între elevi;

• formarea comportamentului școlar al elevilor caracterizat prin obișnuința de a-și îndeplini îndatoririle școlare, cultivarea motivației.

Educatorii trebuie să vadă în evaluare un potențial prin care pot ameliora practicile lor în folosul elevilor. Mulți autori subliniază că, redusă la control, evaluarea realizează o slabă activitate stimulatoare asupra celui verificat. Constituind o componentă a procesului didactic, adecvată obiectivelor și strategiilor puse în lucru, evaluarea dobândește o importanță covârșitoare în acțiunea pedagogică.

Rezultă din aceasta că un program de formare eficace presupune cu necesitate o acțiune de evaluare rațională, concepută astfel încât să producă efecte formative.

c. Efectele pozitive ale evaluării asupra învățării sunt dependente și de *cooperarea profesor-elevi în evaluare.* Conduita dezirabilă a profesorului-evaluator este necesar să se întemeieze pe încredere mutuală și eliminarea a tot ceea ce poate genera adversitate.

Promovarea unei atitudini de exigență nu implică statornicirea unei relații de adversitate, fiind compatibilă cu relația de conlucrare a educatorului cu elevii. Controlul nu este problema exclusivă a profesorului. Ideea transformării elevului, ca obiect al acțiunii de educație, în subiect al propriei lui formări, poate acoperi și acțiunea de

evaluare, în sensul devenirii elevului autor al evaluării propriilor sale rezultate. Procesul de evaluare presupune comunicare între parteneri, precum şi competenţe din partea partenerilor privind evaluarea propriilor lor acţiuni.

d. Privită din perspectiva elevului, evaluarea performanţelor acestuia este necesar să fie centrată pe efectele ei formative, care presupune realizarea lor astfel încât să reprezinte pentru elev mijloc de a lua cunoştinţă de posibilităţile sale, de progresele înregistrate, precum şi de punctele slabe ale rezultatelor, de a-l ajuta la decizia de ameliorare a randamentului său. Actul evaluativ privind performanţele elevilor urmează să se detaşeze de „controlul-sancţiune", devenind acţiune în strânsă întrepătrundere cu funcţiile predării şi învăţării, făcând obiectul unei abordări care are în vedere caracterul ei de interacţiune umană. Mulţi autori (J. Cardinet, D. Satterly ş.a.; *2* şi *3*) subliniază necesitatea lărgirii perspectivelor evaluării în sensul trecerii ei de la măsurarea unui obiect specific, separabil de subiectul uman care l-a realizat, către sensul unei acţiuni pedagogice veritabile centrate pe cel educat. A evalua trebuie să însemne altceva decât procedura care constă în „a nota" şi care, sub aparenţa unei aprecieri echitabile, accentuează funcţia de respingere a subiecţilor de către acţiunea educativă.

În relaţia cu funcţia sa de stimulare a activităţii de învăţare, este necesar ca evaluarea să fie realizată de manieră să cultive şi să susţină interesul elevilor pentru studiu, să-i ghideze în activitatea de învăţare. Aceasta presupune, în acelaşi timp, eliminarea elementelor de „ameninţare", stresante, generatoare de teamă ca şi a unui sentiment de insecuritate.

e. Paradigma evaluării adecvate stadiului actual al evoluţiei sistemului de educaţie presupune o mai bună interacţiune între diferite funcţii ale evaluării. Aceasta înseamnă, între altele, în planul obiectului evaluării rezultatelor şcolare, reconsiderarea raportului dintre conţinuturile instruirii şi obiectivele majore ale activităţii şcolare. Fără îndoială că nu poate fi minimalizată nevoia de evaluare a asimilării unor conţinuturi, de vreme ce instruirea presupune şi se întemeiază pe un conţinut definit. Dar, în optica dominantă a curriculum-urilor şcolare în contemporaneitate, devine necesară o deplasare marcantă a accentului acţiunilor evaluative pe capacităţi şi competenţe formate. Şi aceasta nu numai în

cadrul evaluărilor externe, al examenelor, cât mai ales în evaluările efectuate pe parcursul programului de instruire.

f. Extinderea acțiunilor evaluative *asupra procesului didactic*, ceea ce conferă acestora o dublă deschidere, către:

• cunoașterea progreselor elevilor;

• analiza programului, a activității care se află la originea rezultatelor școlare constatate.

Evaluarea rezultatelor școlare nu este concludentă decât în legătură cu ceilalți factori care intervin în desfășurarea activității de învățământ, în principal a componentelor procesului didactic.

În lumina acestei orientări, obiectul și rolul evaluării se amplifică, fiind mai mult legat de actele decizionale privind ameliorarea programului (Cronbach). În consecință, problema principală este de a stabili „în funcție de ce decizie trebuie întreprinsă această activitate".

Cunoașterea sistematică și operativă a evoluției elevilor înseamnă a avea sub control mersul învățării și al predării. Acesta oferă posibilitatea de a cunoaște operativ lacunele în pregătirea elevilor, erori în asimilarea unor cunoștințe, tendințe de reducere a interesului față de învățare și, ca urmare, de adoptare a măsurilor ce se impun în planul acțiunii de conducere a procesului didactic. În consecință, evaluarea rezultatelor trebuie privită și realizată nu numai și nici în primul rând în perspectiva cunoașterii rezultatelor, ci ca modalitate de a stimula și ameliora continuu procesele de instruire și activitatea de învățare.

g. Promovarea în practica evaluării, pe lângă acțiunile evaluative efectuate în contextul realizării procesului didactic, a evaluărilor „externe" menite să ofere educatorilor repere utile pentru „reglarea" aprecierilor operate de către ei asupra performanțelor elevilor și să cultive responsabilitatea acestora în ceea ce privește notarea.

Datele unor investigații întreprinse de noi în numeroase situații în care au fost aplicate probe externe consemnează o corelație foarte slabă a aprecierilor operate de educatori cu rezultatele furnizate de asemenea probe.

În legătură cu această orientare apare necesară conceperea unui sistem al evaluărilor externe pe ansamblul învățământului, evitându-se acțiunile improvizate, oarecum dezordonate, vizând preponderent dimensiunea cantitativă a acestora și punerea în prim plan a obiectivelor pe care le vizează fiecare evaluare de acest gen.

h. În aprecierea rezultatelor, deşi raportarea acestora la normă, la standarde, a permis un progres real în direcţia unei evaluări mai exacte, nu poate fi minimalizată nici utilitatea aprecierii rezultatelor ţinând seama şi de alte criterii care se impun.

În rândul acestora avem în vedere raportarea la grup, la nivelul general al clasei, care reprezintă o realitate, clasa constituind cadrul firesc în care se consumă marea majoritate a proceselor de instruire, învăţare şi evaluare. Utilizarea criteriului „normă“ generează probleme în condiţiile în care obiectivele pedagogice sunt definite de către educatori, ţinând seama, în cele mai multe cazuri, atât de exigenţele curriculum-ului cât şi de condiţiile în care se desfăşoară procesul de instruire şi de nivelul general al elevilor dintr-o clasă determinată. În consecinţă, aprecierea performanţelor elevilor nu poate ignora nivelul general al clasei de elevi, care este o realitate şcolară.

În aceeaşi ordine de referinţă, nu se poate face abstracţie nici de evoluţia şcolară a elevului, de particularităţile sale psihice care „legitimează“, uneori, aprecierea mai generoasă, stimulativă a educatorului, mai ales atunci când aceasta este menită să-l ajute pe elev să dobândească încredere în posibilităţile lui de a se ridica la nivelul exigenţelor şcolare. Este „o investiţie de încredere“ care comportă un risc minim. Funcţia stimulatoare a actului evaluativ nu poate fi ignorată şi nici nu este anulată de cerinţa notării obiective, cel puţin atâta timp cât se acceptă ideea că evaluarea are şi rostul, între altele, să susţină, să potenţeze învăţarea.

i. Diminuarea – până la înlăturarea completă – a influenţei puternice pe care o au asupra educatorului, ca evaluator, cerinţele formulate de către factori exteriori lui, mai ales autorităţi şcolare, şi care îi dezvoltă un anumit comportament de rol ca evaluator. Fenomenul menţionat se manifestă în numeroase circumstanţe cum sunt:

• aprecierea calităţii prestaţiilor educatorului numai pe baza rezultatelor obţinute în pregătirea elevilor şi concretizate în nivelul notelor, sau procentul de promovabilitate etc., independent de numeroase alte condiţii de care depind aceste rezultate. Acest fapt îndeamnă la o apreciere mai indulgentă a performanţelor elevilor, pentru a obţine o situaţie mai bună aducătoare de aprecieri favorabile la adresa activităţii profesorului;

• aprecierea comparativă a performanţelor elevilor din unităţi şcolare diferite, făcându-se abstracţie de condiţiile, deseori, sensibil diferite, în care se derulează activitatea;

• „capitalul cultural" pe care îl acumulează profesorii atunci când unii dintre elevii claselor cu care lucrează obţin performanţe bune în activităţi extraşcolare (olimpiade, concursuri), fără să se ţină seama de rezultatele obţinute în pregătirea ansamblului claselor cu care au lucrat.

j. Elaborarea unui sistem de subcriterii (descriptori) privind acordarea fiecăreia din notele (calificativele) cuprinse în scala de notare şi în primul rând pentru delimitarea stării de reuşită de starea de eşec. În prezent, atât în literatura de specialitate cât şi în normele regulamentare lipsesc criterii clare şi suficient de precise pentru acordarea fiecărei note cuprinsă în scală. Chiar şi atunci când sunt oferite unele orientări, acestea sunt mult prea generale, lăsând mult loc pentru manifestarea subiectivităţii. Nici pentru delimitarea stării de reuşită/eşec nu sunt norme care să permită o determinare mai exactă. „Baremele minime" introduse în şcoala generală (clasa I – VIII) în anii 80 au constituit un început promiţător în această direcţie, dar care ar trebui continuat în strânsă legătură cu noile curriculumuri şcolare.

Începând din anul şcolar 1998 au fost elaborate de către Serviciul Naţional de Examene şi Evaluare „descriptori de performanţă" pentru întreg curriculum-ul claselor I – IV, în corelaţie cu sistemul calificativelor introdus în învăţământul primar. Reprezintă primul demers mai consistent în această direcţie, care este util să fie dezvoltat până la situaţia în care programele să conţină asemenea repere menite să regleze acţiunea educatorilor ca evaluatori.

k. Practicile evaluării poartă încă amprenta unei reprezentări tradiţionale proprii atât subiecţilor şi părinţilor, cât şi multor educatori, constând în asocierea „notării" cu acţiunea de „evaluare". Întrucât notarea este un atribut exclusiv al educatorului, se ajunge la înţelegerea evaluării ca acţiune care priveşte numai activitatea educatorului, şi, în consecinţă, la plasarea elevului într-o situaţie de dependenţă faţă de acesta în ceea ce priveşte aprecierea activităţii sale şcolare. Statornicirea unei astfel de relaţie educator-elev, însă, nu favorizează dezvoltarea motivaţiei pentru învăţare şi nici a autonomiei în activitate (către care, în mod firesc, elevul

trebuie să tindă). Cu alte cuvinte, este cultivată şi întărită, chiar fără intenţie vădită, dar sub impactul unei prejudecăţi, o relaţie de autoritate a educatorului asupra elevilor şi de totală dependenţă a acestora faţă de educator.

De aici decurge necesitatea promovării unei relaţii profesor-elevi caracterizată prin încredere reciprocă, şi conlucrare, în care dispare adversitatea, ceea ce înseamnă *asocierea subiectului la propria lui formare,* inclusiv în ceea ce priveşte evaluarea rezultatelor activităţii realizate. Este una din funcţiile principale ale evaluării de a *dezvolta elevilor capacităţi autoevaluative,* sensul responsabilităţii şi o mai *mare autonomie,* condiţie pentru ca ei să se adapteze mai bine cerinţelor vieţii.

Note şi referinţe

1. Delorme Ch., **Évaluer autrement pour assurer une formation meilleure, est-ce possible?,** în „L'évaluation en question", Paris, E.S.F., 1989.

2. S.N.E.E., **Evaluarea în învăţământul primar – descriptori de performanţă,** Bucureşti, 1998.

3. Satterly, **D., Assessment in Schools,** New-York, 1986.

4. Cardinet, L, **Pour apprecier le travail des élèves,** Bruxelles, 1988.

5. Alte lucrări:

- Torrance, H. (coord), **Evaluating Authentic Assessment,** Open University Press, 1996.
- Weiss Jacques, **L'évaluation dans un enseignement differencié en français,** Neuchâtel, 1978.

Bibliografie

1. ***, *Encyclopedia universalis,* corpus B, Paris, 1995, Studiile: Danice Hameline şi M. Reuchlin – *La docimologie, J.* Cardinet – *L'evaluation des conaissances.*

2. ***, *Rencontres Pédagogiques,* I.N.R.F., Nancy, nr. 22/1988 (apărut în 1991) număr monografic.

3. Allal L., Cardinet J., Perrenoud P., *L'évaluation formative dans un enseignement différencié,* Berne, 1979.

4. Barbier, J.M., *L'évaluation en formation,* Paris, 1985.

5. Bondoir, A., *La Méthode des testes en pédagogie; problèmes d'évaluation et de psychometrie,* P.U.F., 1985.

6. Cardinet, J., *Pour apprecier le travail des élèves,* De Boeek-Wesmael, Bruxelles, 1988.

7. Danieu Jean, *L'évaluation dinamique à l'école élèmentaire,* Paris, Armand Collin, 1989.

8. Debesse M., Mialaret, G., *Traité des sciences pédagogiques,* vol. IV, P.U.F., Paris, 1973.

9. Delorme, J., *Évaluation en question,* Paris, E.S.F. 1989.

10. Frith, D.S., Machitash, H.G., *A Teacher's Guide to Assessment,* Stanley Thomes Ltd, 1991.

11. Gronlund, N., *Measurement and Evaluation in Teaching,* MacMillan, 1981.

12. Holban, Ion, *Teste de cunoştinţe,* E.D.P., Bucureşti, 1995.

13. Hopkins, Kenneth, *Educational and psychological measurment and evaluation* (eight edition), Boston, 1998.

14. Ketele, Jean Marie, *Docimologie; introduction aux concepts et aux pratiques,* 1982.

15. Landsheere, G. De., *Evaluarea continuă, Examene* (trad.), Bucureşti, E.D.P., 1975.

16. Mager, R.F., *Comment mesurer les résultats de l'enseignement,* Borbas, 1986.

17. Noizet, G., Caverni, G.P., *Psychologie de l'évaluation scolaire,* Paris, P.U.F. 1978.

18. Paveleu V., *Principii de docimologie,* Bucureşti, E.D.P., 1968.

19. Piéron H., *Examens et docimologie,* Paris, P.U.F., 1963.

20. Popescu, Pelaghia, *Examinarea şi notarea curentă,* Bucureşti, E.D.P., 1978.

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

21. Potolea D., Neacşu L., Radu L., *Reforma evaluării în învățământ,* Bucureşti, E.D.P., 1996.

22. Radu I.T., *Teorie şi practică în evaluarea eficienței învățământului,* Bucureşti, E.D.P., 1981.

23. Satterley, D., *Assessment in Schools,* New York, 1986.

24. Stufflebeam D.L., Foley W.J., *L'évaluation en éducation et la prise de décision* (trad. din lb. engleză), 198.

25. Walberg, H., Haertel, G., *The International Encyclopaedia of Education Evaluation.*

26. Weiss Jacques, *L'évaluation formative dans un enseignement différencié en français,* Neuchâtel, 1978.

27. Wood, R., *Assessment and Testing,* Cambridge, Univ. Press, 1991.

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

În colecția **IDEI PEDAGOGICE CONTEMPORANE**
au mai apărut:

1. Sorin Cristea, *Fundamentele pedagogice ale reformei învățământului*, 1994.
2. Constantin Sălăvăstru, *Logică și limbaj educațional*, 1994.
3. Ion Gh. Stanciu, *Școala și doctrinele pedagogice în secolul XX*, 1995.
4. Mircea Cristea, *Sistemul educațional și personalitatea*, 1995.
5. Ion Holban, *Testele de cunoștințe*, 1995.
6. Andrei Barna, *Autoeducația. Probleme teoretice și metodologice*, 1995.
7. Jose Luis Garcia Garrido, *Fundamente ale educației comparate*, 1995.
8. Cezar Bârzea, *Arta și știința educației*, 1995.
9. Vasile Bunescu, *Învățarea deplină. Teorie și practică*, 1995.
10. George Văideanu, *UNESCO – 50 – EDUCAȚIE*, 1996.
11. Anca Dragu, *Structura personalității profesorului*, 1996.
12. Sorin Cristea, *Pedagogie generală. Managementul educației*, 1996.
13. Petru Lisievici, *Calitatea învățământului. Cadru conceptual, evaluare și dezvoltare*, 1997.
14. Elena Macavei, *Pedagogie*, 1997.
15. Ioan Cerghit, *Metode de învățământ*, ediția a III-a, revăzută și adăugită, 1997.
16. Dumitru Salade, *Dimensiuni ale educației*, 1998.
17. Elena Joița, *Eficiența învățării*, 1998.
18. Dumitru Popovici, *Pedagogie generală*, 1998.
19. Cezar Bîrzea, *Arta și știința educației*, ediția a II-a, 1998.
20. Irina Maciuc, *Formarea formatorilor. Modele alternative și programe modulare*, 1998.
21. Gheorghe Bunescu, *Școala și valorile morale*, 1998.
22. Nicolae Vințanu, *Educația adulților*, 1998.
23. Ioan Neacșu, *Instruire și învățare*, ediția a II-a, revizuită, 1999.
24. Ion T. Radu, *Evaluarea în procesul didactic*, 2000.

BCU IAȘI CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

25. Gabriela C. Cristea, *Reforma învățământului. O perspectivă istorică (1864-1944)*, 2001.
26. Ion Boboc, *Psihosociologia organizațiilor școlare și managementul educațional*, 2002.
27. Venera-Mihaela Cojocariu, *Educație pentru schimbare și creativitate*, 2003.
28. Anca Dragu, *Psihologia activității sportive*, 2003.
29. Sorin Cristea, *Studii de pedagogie generală*, 2004.
30. Venera-Mihaela Cojocariu, *Introducere în managementul educației*, 2004.
31. Daniel Mara, *Strategii didactice în educația inclusivă*, 2004.
32. Ioan Jinga, *Educația și viața cotidiană*, 2005.
33. Sorin Cristea, *Teorii ale învățării – Modele de instruire*, 2005.
34. Ion T.Radu, *Evaluarea în procesul didactic*, ediția a II-a, 2005.
35. Crenguța-Lăcrămioara Oprea, Strategii didactice interactive, 2006.
36. Adriana Nicu, *Strategii de formare a gândirii critice*, 2007.
37. Ramona Paloș, *Învățarea la vârsta adultă*, 2007.
38. Crenguța-Lăcrămioara Oprea, *Strategii didactice interactive*, ediția a III-a, 2007.
39. Ion T. Radu, *Evaluarea în procesul didactic*, ediția a III-a, 2007.
40. Cătălina Ulrich, *Postmodernism și educație*, 2007.
41. Florica Orțan, *De la pedagogie la științele educației*, 2007.
42. Simona Alecu, *Dezvoltarea organizației școlare*, 2007.
43. Loredana Drobot, *Pedagogie socială*, 2008.
44. Costică Lupu, *Paradigma psihopedagogică a didacticii disciplinei școlare*, 2008.
45. Crenguța-Lăcrămioara Oprea, *Strategii didactice interactive*, ediția a III-a, 2008.
46. Ioan Jinga, *Educația și viața cotidiană*, ediția a II-a, 2008.
47. Ramona-Cristina Pachef, *Evaluarea în învățământul superior*, 2008.

B.C.U. M. EMINESCU IASI

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY



ION T. RADU

Profesor universitar doctor la Universitatea Bucureşti, Facultatea de Pedagogie şi Ştiinţe ale Educaţiei, unde predă cursuri de: *Teoria evaluării în educaţie, Metodologia predării ştiinţelor educaţiei, Evaluarea instituţională şi a profesorului* (la cursul de masterat).

A publicat:

Sisteme de învăţământ general obligatoriu (studiu comparat), Editura Didactică şi Pedagogică, 1974;

L'enseignemment de culture générale en Roumanie, Editura Meridiane, 1975;

Învăţământ diferenţiat (Concepţii şi strategii), Editura Didactică şi Pedagogică, 1978;

Teorie şi practică în evaluarea eficienţei învăţământului, Editura Didactică şi Pedagogică, 1981.

A colaborat la elaborarea unor cursuri universitare şi manuale şcolare, dicţionare pedagogice, culegeri de studii.

A publicat peste 200 de studii şi articole în reviste de specialitate.

Este colaborator al Serviciului Naţional de Evaluare şi Examinare.

IAŞI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

ISBN 978-973-30-2354-8

